IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina, Villa Mercedes, 2014.

¿Cómo fugar de futuros que acechan? Jóvenes y educación en tiempos de gerenciamiento.

Machado Mercedes Libertad y Grinberg, Silvia.

Cita:

Machado Mercedes Libertad y Grinberg, Silvia (2014). *¿Cómo fugar de futuros que acechan? Jóvenes y educación en tiempos de gerenciamiento. IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina, Villa Mercedes.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/mercedes.machado/14

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pZVb/zvr



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes

"Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente"



IV ReNIJA

Villa Mercedes,
4, 5 y 6 de diciembre
de 2014

ReIJA

FCEJS



ACTAS

IV Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina

"Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente"

Red de Investigadores/as en Juventudes Argentina

Villa Mercedes, 2014



Grupo de Trabajo 4

Jóvenes y Educación: sentidos, experiencias y vínculos en el espacio escolar y socioeducativo

Coordinadoras: Luisa Vecino, Sonia Pereyra, Mariana Nobile y Cecilia Litichever

ÍNDICE

1. **Andino, Fernando** "Las otras escrituras: diálogos entre jóvenes y escuela"
2. **Arbelo Sartoris, Hernando, Amaro, Jorge Alberto** "Gramsci y Bourdieu: "Aportes conceptuales para el análisis del rol de la educación en la producción o cambio del orden social"
3. **Arias, Luisa, Gómez, Mónica, Dorzán, Mirna** "La idea de 'juventud' en el imaginario institucional"
4. **Barilá, María Inés, Amoroso, Andrés, Cuevas, Verónica** "Jóvenes en formación docente: trayectorias y contextos"
5. **Barilá, María Inés, Castillo, Analisa Noemí** "Jóvenes y experiencias: aportes para el debate"
6. **Bogino, Claudia Marisa, Principi, Florencia** "Escenarios Socioculturales y Trayectorias Escolares. Experiencias en Escuelas"
7. **Bolletta, Viviana, García, Ana Clara** "Jóvenes y adultos: Alumnos que apuestan al vínculo intergeneracional"
8. **Corna, Andrea Verónica** "De sentidos, expectativas y recorridos escolares. Una mirada desde los jóvenes y sus familias"
9. **Correa, Analía, Picasso, Florencia, Gerber, Eliane** "Jóvenes y Universidad. Desafíos y perspectivas de la inclusión socio-educativa en la ciudad de Maldonado"
10. **Crego, María Laura** "Preguntas al Plan FinEs2: primer acercamiento a la experiencia del Plan"
11. **Cuello María Inés, Chaves Silvina** "El proceso de construcción de identidades profesionales en estudiantes universitarios: El caso de los estudiantes de 2º año de la Lic. En Comunicación Social y de la Lic. En Periodismo de la UNSL"
12. **De Pauw, Clotilde, Pasqualini, Valeria, Cocco, Pedro** "Alfabetización Política en construcción: posibilidades y límites en dos escuelas secundarias residuales de la Ciudad de San Luis"
13. **Di Lorenzo, Lorena** "Significados que los Egresados del Prof. En Ciencias de la Educación, le atribuyen a la Formación Docente en Pensamiento Crítico"

14. **Di Pasquale, Valeria, Santía, Luciana** "Alfabetización Política en Escuelas Secundarias de San Luis: La escasa presencia, allí donde la necesidad aumenta"
15. **Gallardo, Guillermo, Hodar, Elida, Couto, Sol** "Culturas Juvenilies y Cultura Escolar: Un acercamiento a las prácticas curriculares de las escuelas secundarias de la Ciudad Capital de Mendoza"
16. **Gallardo, Guillermo** "Percepciones que los alumnos de la carrera de kinesiología y fisioterapia de la Universidad Juan Agustín Maza tienen acerca de la evaluación en la universidad"
17. **García Bastán, Guido** "La relación Jóvenes-Escuela y sus implicancias sobre el espacio de sociabilidad juvenil"
18. **Grinberg, Silvia, Machado, Mercedes** "¿Cómo fugar de futuros que acechan? Jóvenes y educación en tiempos de gerenciamiento"
19. **Guevara, Bárbara Vecino, Luisa** "Sentidos de la experiencia escolar y vínculos intra e inter generacionales en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires"
20. **Lovaglio, Ricardo Hernán, Marín, Ariel, Sendra, Gabriel Fernando** "Política pública, Educación y Juventud. Un recorrido crítico por el estado de la cuestión."
21. **Miño, Mirta** "Análisis y proyecciones a partir del registro estadístico de una actividad áulica con jóvenes integrados con grupos en modalidad de secundaria de adultos Fin.Es"
22. **Moreno, José Eduardo, García, Dolores** "Adolescentes agresores y víctimas en el ámbito escolar. Autopercepción y percepción de los pares"
23. **Paulín, Horacio Luis** "'Ganarse el respeto' en la escuela. Un análisis de dinámicas y devenires de los conflictos por el reconocimiento entre jóvenes estudiantes de la ciudad de Córdoba."
24. **Pelosio, Eduardo Ricardo** "Pensar el discurso multimedia de los jóvenes en la escuela"
25. **Pereyra Sonia** "Relación pedagógica entre jóvenes estudiantes y docentes en la universidad: Encuentros y desencuentros"
26. **Plaza Schaefer, Verónica** "Educación Secundaria, y Jóvenes de sectores populares: ¿Modos emergentes de habitar las escuelas?"
27. **Soru, José Luis, Soru María Fernanda** "Normativa, cuidados y Jóvenes"
28. **Sus, María Claudia, Ibañez, Guadalupe Magalí, Sus, María Gimena** "Jóvenes que estudian y trabajan: Una mirada sobre los vínculos entre alumnos y docentes, al interior de la escuela media nocturna"

29. **Valentinuz, Susana, Odetti, Cecilia, Benigni, Analía, Foschiatti, Silvia, Morzan, Alejandra** "Representaciones y tensiones en torno a los jóvenes, como sujeto de la educación secundaria"
30. **Vargas, Laura, Schiavi Belén** "La enseñanza de la Comunicación a los jóvenes de escuelas secundaria" – Caso Córdoba".
31. **Vecino, Luisa, Jácome, Adriana, Noguera, Mariana** "Dispositivos y prácticas inclusivas en escuelas secundarias. Miradas y representaciones en torno a los estudiantes desde los equipos directivos"
32. **Villa, Alejandro Marcelo** "La construcción de identidades juveniles en el ingreso a la escuela media: culturas juveniles y procesos de transmisión en la relación pedagógica"
33. **Wingeyer, Hugo Roberto, Gusberti, Jimena Verónica** "Trayectorias escolares y permanencia en la universidad: aproximaciones desde un Taller de Comprensión y Producción de Textos"



Las otras escrituras: diálogos entre jóvenes y escuela

Fernando Andino (FAHCE-UNLP)
gasparand@yahoo.com.ar
Pcia. Bs. As.

Palabras clave: Jóvenes, escritura, escuela secundaria

Este trabajo forma parte de la investigación enmarcada en el Proyecto de Doctorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, en proceso de inscripción, "Prácticas de escritura en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Berisso en clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura", dirigido por la Dra. Valeria Sardi, donde se analizan distintas relaciones entre lxs alumnxs[1] y la escritura en el marco de la escuela secundaria, desde un abordaje transdisciplinar y tomando a la etnografía como enfoque interpretativo (Geertz, 1995).

Específicamente, traemos a la mesa dos casos de prácticas de escritura en la escuela secundaria que se pueden concebir como otras escrituras (Fabre, 1998), es decir, escrituras al margen o escrituras no escolares o, yendo más al extremo, como no escrituras. Sin embargo, la existencia histórica de este tipo de escrituras en las escuelas presenta un emergente (Williams, 1977) susceptible de ser analizado por otros paradigmas. Desde una perspectiva sociocultural podemos interpretar que estas prácticas, incómodas y sancionables por las normas de la institución escuela, configuran identidades juveniles en continuo diálogo e imbricadas con lo que podemos llamar la "escripción" (Petrucci, 2002) escolar, aquella escritura oficial y evaluable. En esta tensión vemos cómo el alumnado va construyendo un "palimpsesto" (Peralta, 2001) donde se juega una subjetividad tramada entre la escuela y los saberes de la experiencia.

Estas prácticas funcionan en el aula entre el secreto y la simultaneidad con la escritura legitimada escolarmente. Para acercarnos a ellas el trabajo docente consiste en crear "espacios de seguridad" (Merieu, 1998) que permitan ver cómo, en los colectivos juveniles, la escritura se concibe como una práctica cultural corriente y cotidiana en el espacio escuela (escriben en papeles, en los celulares, en las netbooks, en las tapas de las netbooks, en los bancos, en sus manos, en las mochilas, en sus brazos, en las paredes, en el pizarrón, en las hojas de sus carpetas, al margen de estas, en los armarios, en los diccionarios de la escuela, en el baño, etc.). Esta proliferación de escritura contradice, muchas veces, ciertas miradas profesorales sustentadas en el déficit escriturario del alumnado, que profesan o bien la ausencia de esta práctica, o bien su escasez, cuando no su carencia de conocimientos respecto a su normativa, entre otras valoraciones (Andino, 2008).

1 El uso de la "x" tiene como propósito señalar tanto a alumnos como a alumnas.

En el seno de dos clases de Prácticas del lenguaje en dos cursos de diferentes escuelas de Berisso, aparecen dos formas de escritura, dos pulsiones que derivan en lo que hemos llamado "chats artesanales" y un mensaje de texto "despechado" por celular. Estas prácticas, como indicamos más arriba, se dieron lugar simultáneamente con prácticas de lectura y escritura. Es esta simultaneidad la que investigamos en el presente trabajo ya que aparece frecuentemente en las aulas configurando un mapa donde esa "otredad" más vinculada a la concepción de una escuela tradicional, se inscribe hoy, en estos escenarios, como conjuntos de enunciados pertenecientes a una cadena lingüística histórica donde la jerarquización de ciertas escrituras tienen más que ver con estatutos de poder institucionales que con las habilidades de los sujetos escribientes (Bajtin, 1993). Queremos sostener que estas escrituras son hoy parte constitutiva del dictado de estas materias lo que nos lleva a discutir qué significa una "práctica escolar" y a qué denominamos "prácticas subalternas" (Castillo Gómez, 2002), si es productiva esta distinción a la hora de trabajar y de investigar la enseñanza de la lengua y la literatura en las aulas o sólo "fuerza" (Tiramonti, 2011) el diálogo, distanciándolo y ajenizándolo, entre las prácticas de la cultura juvenil y aquellas propuestas por la escuela secundaria.

Primera escena: *Los chats artesanales*

En un 2° año de la Secundaria n°1 de Berisso acabábamos de leer un capítulo de *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde. Cuando me disponía a escribir una consigna de escritura en el pizarrón noté que algunxs alumnxs no copiaban y se tiraban bollitos de papeles. Mi primera impresión fue la de entender esta práctica como modos de molestarse entre ellxs, sin embargo, antes de intervenir, me di cuenta que lxs alumnxs levantaban esos papeles del suelo o de otros lugares donde caían, los leían, los escribían y los devolvían a sus lugares de origen. Así entendí que no se molestaban sino que se "comunicaban algo". Terminé de escribir la consigna y me acerqué para indagar el fenómeno. Algunas alumnas me dijeron que usaban ese sistema "para que los profes no las retaran". Una vez blanqueada la situación y en diálogo con las alumnas, entendí otra dimensión de esta suerte de chat artesanal: muchxs se escribían así "porque les daba vergüenza decirse esas cosas en la cara", como me confiaron. Mi preocupación, una vez habilitada estas escrituras era ver qué sucedía con las propuestas de escritura de los grupos con los que trabajaba pero, para mi sorpresa, nada cambió. Es más, continuaron con esta práctica haciéndome de "palomo mensajero" así no tiraban más los papeles y los trasladaba yo. También me comenzaron a confiar ciertos problemas que tenían entre ellxs: amoríos, conflictos familiares, gustos, prácticas y consumos culturales a los que adherían. Se fue creando en el curso una suerte de escritura simultánea, una para enviar mensajes, la otra para ser evaluada.

Algunos de esos textos los reproduzco a continuación. La alternancia entre distintas tipografías simula los distintos colores con que lxs alumnxs marcan sus voces en el chat para diferenciarse:

Texto 1:

*"To bien???*Sep y Vz?
Si!!!.. q´ aburrida esta vieja_ jeje
Si encima no le intereza a nadie
Si tiene un gallo en la garganta
Jeje. No seas mala boluda q´qeresvztmb tiene como 50 años jeje
Jejehdp… comta algo
Em..Ayer no te contesté xq´noteno crédito jeje
=(*sip*jeje

Texto 2:
Tomi con quenba seba
hoy al gimnacio. Le podes
decir que balla con fede
quequero hablar con el
no va a ir xq´tbm se
esta chamullando a
yesi p. entonces no
lovoi a ver mas =)!

Texto 3:
Ya hable con cesar y no quiere saber
Mas nada y estoy re mal
Uh i xq´no quiere!*No me contesto*
Pero bueno, no me lo puedo sacar
*de la cabeza =(*i bueno ahora ponete a
salir con el chemo! *No quiere porque hablo*
con cesar. Uhh… i vos no queres estar
con otro o solamente ellos 2!
No yo solamente a se rato que quero
volver con cesar y con nadie mas
Uuhh!.... i ahora que vas ahacer!

Un primer acercamiento a los tres textos puede pensarse en torno a la relación escritura-soporte. El hecho de escribir sobre "trozos de papel" cuya superficie puede oscilar aproximadamente entre los ocho centímetros cuadrados y la hoja n°3 de carpeta convencional condiciona la economía escrituraria de modo tal que el género "chat" resulta adecuado y altamente comunicable para estos

soportes. Así, la lengua se reduce, las palabras se abrevian, se incluyen símbolos y se crea un código propio del espacio virtual pero que se reinventa en el aula. Como dice Petrucci:

> "La escritura, sea alfabética o no alfabética, siempre ha señalado y delimitado espacios, ante todo los que le son propios, en cualquier superficie que se le fuera depositando: libros, documentos, una carta, paredes, epígrafes, sobre los objetos más diversos, y así sucesivamente. Cada vez que esto sucedió y sucede, vale decir, cada vez que se escribió algo, se instauró una relación y se creó un equilibrio entre espacio escrito y no escrito, en síntesis, entre blanco y negro" (2002: 17-18)

En otro sentido, este código construido en secreto entre alumnos y alumnas se inscribe en un sociolecto escriturario propio de las prácticas socioculturales de estxs adolescentes. Tanto en el chat como en los mensajes de textos en celulares lxs jóvenes se comunican de esta manera y se relacionan con esta escritura como especialistas (Andino: 2008). Esta esfera de uso, como vemos en la muestra, puede abordar distintos temas: la dicotomía clase-vieja-aburrimiento/chat-amiga-diversión o temas de la clase/temas de interés de las alumnas o escuela/vida en el texto 1; una comunicación de orden utilitario informativo en el texto 2 y una confesión sentimental en el texto 3. Evidentemente los tres textos denotan el sentido de sus creaciones: generar un circuito comunicativo donde lxs jóvenes puedan hablar de ellxs mismxs, de lo que sienten, de sus relaciones entre pares porque la práctica escolar, por lo menos en el texto 1, es sentida y pensada como alejada de sus experiencias personales. Por otro lado, es interesante que este circuito se dé en el aula y no en otro lugar. Cuando le pregunté a una alumna que le estaba pasando un papel a su compañero del banco de adelante, por qué no le decía lo que había escrito oralmente en ese momento o en el recreo si no quería que la escuchasen lxs demás alumnxs, me contestó que "eso no se hablaba y que en el recreo hacían otras cosas". Esta respuesta da cuenta de un código estrictamente escrito, que circula en forma velada lejos de las autoridades escolares, del cual no participan todxs lxs alumnxs – no todxs escriben papeles- y cuyo lugar por excelencia para practicarlo sería el aula. Existe pues, una consciente puesta en escena de una práctica transgresora funcionando a contrapelo de la escritura "oficial". Esta práctica identitaria de estxs jóvenes manifiesta una "auténtica motivación" entre pares con reglas propias muy diferente a la escritura que se produce para entregar a un profesor.

Por otro lado, si analizamos los textos en forma inmanente, hallamos mezclados tres sistemas de signos: los provenientes de la oralidad de lxs jóvenes ("To bien", "boluda", "chamullando", "Sep") que compondría un hablaescritura muy común en los relatos de ficción; las abreviaciones propias del chat ("pq", "vz", "tmb", "hdp") y los pseudoemoticones simulados con signos de puntuación [**:((** ; **:))**]. Esta complejidad configura un sistema ícono-lingüístico que "sólo sirve para fabricar un modelo de referencia, situado más allá de la utilización inmediata de la lengua" (Blanche Benveniste, 2002: 19). Es este modelo de referencia una creación de estxs alumnxs para estxs alumnxs. Ellxs mismxs son su público. Han inventado un nuevo lenguaje.

Pero como dije más arriba, estas escrituras no modificaron el transcurrir de mis clases. Al contrario, el haberme acercado a esta práctica posibilitó entender de otra manera ciertos pasajes de sus escrituras de ficción donde se traspolaban símbolos, términos abreviados, o situaciones propias de este género. Experiencias como estas me permitieron construir e indagar otras concepciones sobre el objeto escritura. En principio, reconfiguró mi mirada docente hacia la relación que cada estudiante establecía con esas escrituras, las pulsiones que lxs llevaban a escribir, los usos que les daban y los préstamos que cruzaban las zonas de cada género: chats, escritura de ficción, mensajes de textos, cartas, grafitis, escritura de consignas, etc. Este viraje epistemológico modificó las formas de evaluar y de intervenir didácticamente a la vez que inauguró otros vínculos con lxs alumnxs, mucho más productivos que mis clases anteriores. Visto en sentido más amplio, lo que se iba transformando en esa práctica docente era la relación con el saber literario y lingüístico que trabajaba en las clases, la forma en que esos saberes interpelaban a lxs alumnos y a mí mismo, las tensiones que surgían a la hora de dialogar e intervenir las escrituras en clase.

Por último, podemos afirmar que estas escrituras fueron parte constitutiva de las clases, ellas trasponen sus fronteras hacia las escrituras de ficción por un lado y significaron un aporte importante en el conocimiento que yo tenía de los alumnxs. Porque la relación con la escritura es relación con determinados saberes y, como dice Charlot, también es relación con el mundo. Cuando estxs alumnxs escribieron en clase los chats artesanales estaban experimentando una práctica irreductible a una falta respecto a una institución o a un docente a la vez que tampoco se trataba solamente de actos meramente comunicativos. Propongo pensar estos textos como una auténtica "toma de la escritura", como apropiaciones efectivas del escribir (Castillo Gómez, 2002: 16) donde los sujetos imprimen sus identidades, sus afectos, sus experiencias y también sus necesidades de comunicar y enterarse de los demás. Estxs alumnxs eran expertos en estas esferas de uso y seguramente, no tendrían la misma relación con otras esferas tales como la escritura de cuentos y poesías, o la confección de informes o el enunciado de un teorema porque como se pregunta Roland Barthes: "¿La escritura, expresión de la personalidad? ¿De veras? Yo mismo tengo tres escrituras, según si escribo textos, si tomo notas o si despacho la correspondencia [...] mi deseo no se inscribe en el código que me han enseñado o que me he impuesto, sino en la imagen que me formo del lector" (2003: 101), y los lectores en los textos de estas muestras son lxs mismxs alumnxs. El deseo escriturario de estxs alumnxs tuvo lugar en el seno de clases de Literatura y Prácticas del lenguaje, fue construyendo escrituras al margen y simultáneas con las escrituras que les pide la escuela.

Segunda escena: *El mensaje despechado*

En un 5° año de la Escuela Secundaria n°6 de Berisso estábamos leyendo "Una Vendetta" de Guy de Maupassant para introducirnos en el verosímil realista, cuando llegó Gisela[2] y le di una fotocopia para seguir con la lectura del relato. Minutos después interrumpí la lectura en medio del cuento para

2 Los nombres y apodos que figuren en el presente trabajo son inventados para preservar la identidad de los alumnos y alumnas.

indagar cómo ellxs imaginarían la venganza de la muerte del hijo por parte de la madre, protagonista de la historia. En ese momento observé que Gisela ni siquiera tocó la fotocopia y se encontraba concentrada en su celular. La interrumpí y me dijo que "ya terminaba, que siga con la historia, que después ella la pedía". Le pregunté si era tan importante lo que estaba escribiendo y me dijo que sí. Continué debatiendo el final y les propuse escribir los finales imaginados para luego leer el final del escritor del cuento. Cuando Gisela termina con su mensaje de texto me pidió que le comente el cuento para imaginar ella su final. Yo le pregunté por qué era tan importante su mensaje y me dijo que "se había peleado con el novio y que tenía bronca, que si yo quería me mandaba la carta por face". Me resultó interesante la propuesta pues, más allá de que investigo y acopio estas irrupciones escriturarias en el aula, Gisela nunca hizo funcionar su mensaje en secreto como sucede por lo general sino que fue franca con su estado emocional y, una vez expresado, continuó con la clase como lxs demás alumnxs.

El mensaje de Gisela es el siguiente:

Para VOS que estabas con esa mina de oro, esa mina fiel, buenita, a la que muvhas veces llamaste "BOLUDA" y te cagaste de risa de ella con tus amigos mientras la hacías sufrir, esa mina que estaba re enamorada de vos, y le decías vamos a tal lugar y ella se iba, esa mina que te llenaba de mensajes, de llamadas, te hablaba siempre primero..mostraba siempre interés en vos, que se preocupaba por vos, que te la remaba hasta en un mar de dulce de leche con dos palitos de helado, esa mina que siempre te escuchaba no importa qué tontería le estuvieras diciendo solo porque le gustaba escucharte, esa mina que perdió mucho tiempo tratando de enamorarte, esa mina que amaba hacerte reir, esa mina a la que boludeaste, a la que engañaste, a la que le prometías un mundo de colores y en los fines de semana te borrabas completamente, pero no importaba, porque llegaba el lunes y ella te perdonaba todo. Esa mina que aunque ahora te reías de ella, de lo boluda que es, de la forma en que se creyo tus cuentos y de todos sus defectos, muchas veces te hizo reir con su sola forma de ser, esa mina que aunque digas que no, te movió el piso. A VOS te digo, que te perdiste una mina de oro, a vos te digo que el dia en el que te des cuenta que piratear y ser gato no lleva a ningún lado, ese dia vas a estar diciendo por ahí "no encuentro una mina de verdad, una mina buena, fiel, tierna, que me haga reir, que no me engañe, que me escuche" y ahí es cuando te vas a dar cuenta que TUVISTE a esa mina a tus pies y la perdiste POR IDIOTA, por no valorarla. Y cuando te des cuenta y quieras recuperarla, va a ser muy tarde. Esa mina a la que ahora la ves y decis "JAJA LA BOLUDA ESA" esa mina, en la ÚNICA MINA EN QUE PENSASTE Y TUVISTE EN LA CABEZA MIENTRAS LEÍAS TODO ESTO…algún dia vas a querer que vuelva a quererte de la forma que te quiso y ahí es cuando ella va a decir "JAJA, EL BOLUDO ESE" y te vas a querer matar. Así que pensalo pibe, pensá si con tus actos ganas algo tan grande como lo que perdes :))

Un primer acercamiento al incidente abre una serie de preguntas-eje del presente trabajo: ¿Es esta escritura parte de lo que llamamos "la clase"? ¿Gisela, en tanto alumna, tendría que haber "esperado" a que termine "la clase" para enviar su mensaje? ¿Yo, como profesor, debí "reprimir" esta práctica

para que ella se sume al resto? ¿Los sentimientos traducidos en escritura forman parte de su alumnidad o deben ser expulsados de ella?

Estas preguntas, sin embargo, indagan una forma histórica de pensar la enseñanza de la escritura desligada del ámbito doméstico (Fabre, 1998: 18). Es decir, cuestionan la creencia de que escribir en la clase de literatura significa "aprender a escribir", mientras que escribir en la casa o en el barrio es tan solo "escribir". Esta escisión nos conduce a reflexionar sobre la relación entre escritura y poder, o dicho de otro modo, entre una escritura que sería dominante, correcta, legítima y otra dominada, que debería corregirse, incorrecta, ilegítima. Armando Petrucci, al analizar la circulación de la escritura entre distintas ciudades, aporta desde la paleografía un concepto funcional a esta discusión:

> "Así se crean, a menudo, casos concretos de conflicto entre difusión amplia y transmisión fácil, por un lado, y difusión mínima y transmisión limitada por el otro; entre comunicación de escritura sólo en sentido vertical, de arriba abajo, y, por otra parte, comunicación de escritura en sentido horizontal; […] entre sociedades en las que el principio de "escripción" –la escritura solemne, formulaica con patrones fijos, emanación directa del poder y destinada a durar en el tiempo- prevalece por sobre el principio de "escritura" –concebida como actividad libre, autónoma, creativa, muchas veces efímera- y otras en las que ocurre lo contrario" (2002: 42)

Retornando a nuestra muestra, el mensaje de Gisela se inscribe en una clase donde la dicotomía escripción/escritura no es conceptualizada de forma excluyente sino de manera imbricada. Este incidente puede tener lugar, es parte de la clase porque "la clase" es concebida como un lugar de confianza (Merieu, 1998) donde se comparte la vida: se cuentan anécdotas, se toma mate, se confían problemas de forma individual o socializada y además, se discute literatura, se escribe ficción, se saldan dudas sobre ortografía y se leen distintos autores, entre los cuales están lxs alumnxs. Enfocada desde esta perspectiva la misma clase suspende la escripición entendida como operación coercitiva sobre las escrituras de lxsalumnxs para tramar un volumen escriturario en tensión entre las lecturas literarias, las consignas de escritura del profesor y las apropiaciones de lxs alumnxs. El mensaje de Gisela fue insumo, desde ese día, en las conversaciones con la alumna sobre su escritura a la vez que ese "estilo" se imbricó con sus relatos de ficción. Haberle "dado lugar" no solo me posibilitó conocer cierta relación de la alumna con la escritura sino también diseñar una didáctica de la lengua y la literatura a nivel local. Una didáctica tramada de saberes sujeto (Foucault, 1996) de lxs alumnxs, de sus prácticas culturales fuera de la escuela, de sus relaciones amorosas, de sus lecturas literarias y no literarias, de sus formas de escribir.

Pero, específicamente, por qué este mensaje resulta interesante para dar cuenta de Gisela en tanto sujeto de aprendizaje. En principio, porque está "bien escrito". Sé que esta afirmación nos introduce, nuevamente en un dilema harto difundido dentro y fuera de la escuela: el hecho de que "lxs alumnxs cada vez escriben peor", "que no se les entiende nada", "que escriben como hablan", entre otras afirmaciones negativas y deficitarias.

Para analizar y defender mi posición en tanto docente investigador me voy a apoyar en Bernard Charlot y su concepto de "objeto sociomediático":

> "Igualmente, este [el investigador] también debe interrogarse sobre la forma misma en que aquellos a quienes observa y que le hablan (y él mismo) organizan y categorizan el mundo: ¿Qué mirada tienen sobre los alumnos, sobre los profesores, sobre su trabajo, sobre la escuela y en definitiva sobre los hombres, sobre la sociedad y sobre el mundo? Para no dejarse imponer objetos sociomediáticos como objetos de investigación, es necesario estrechar lo más cerca posible a los fenómenos, pero también mantenerse a distancia y siempre regresar a los fundamentos: describir y escuchar, pero también conceptualizar y teorizar" (2008: pp. 26-27)

El autor se refiere a la noción de "fracaso escolar", sin embargo, la "mala escritura" o "escritura deficitaria" de lxs alumnxs no escaparía a esta concepción en el sentido en que, una vez construido el objeto sociomediático lo que queda por hacer es remediarlo encontrando la "causa", "como bien se ha podido descubrir el bacilo de Koch o el virus del sida" (Ibidem: p. 25). Esto no quiere decir que las escrituras de lxs alumnxs no deban ser intervenidas didácticamente. En el mensaje de Gisela, por ejemplo, no existen los puntos aparte ya que el género lo habilita y es posible que cuando ella escriba ficción "traslade" esta forma de la práctica oral a sus relatos o no. Lo que acá se discute es el saber sobre el uso de la escritura que porta el mensaje. Por ejemplo, visualizar su estructura tripartita bien pautada dada por tres fórmulas de comienzo: el "Para VOS" que introduce el pasado en tono de reproche; el "A VOS" que hace girar el mensaje hacia el futuro en tono amenazante y la fórmula de cierre en tono aleccionador: "Así que pensalo pibe, pensá si con tus actos ganas algo tan grande como lo que perdes. :))". El mensaje además es muy complejo y coherente en oraciones subordinadas sustantivas y en el uso del estilo directo e indirecto.

Por otro lado, se revela en estas líneas un contrapunto dialógico común en los intercambios lingüísticos entre varones y mujeres que vienen a la escuela. La reivindicación del género femenino que plantea Gisela en su mensaje ficcionalizando una relación con personajes en tercera persona logra el énfasis deseado e interpela in crescendo al interlocutor para rematarlo al final con un consejo-amenaza. Asimismo existe en la misiva una adecuada utilización del uso de los insultos. Como vemos, Gisela, hábilmente, usa hacia el final, el par BOLUDA/BOLUDO trastocando sus significados e invirtiéndolos, es decir, la protagonista engañada aparece como BOLUDA por su ingenuidad mientras que el personaje engañador termina siendo un BOLUDO por haber perdido una chica tan valiosa en una transición que se soslaya de varón vivo a varón "idiota". Esta estructura, a la vez, puede estar dando cuenta de ciertos consumos culturales de Gisela como telenovelas o cumbias románticas donde se tematizan relaciones donde los varones tienen permiso social para

"andar con varias chicas" mientras que las chicas fieles y abandonadas quedan marcadas como "tontas" ante la mirada de lxs otrxs[3].

Asimismo, formalmente, el mensaje aparece como un híbrido entre el género carta y el diario íntimo. Este último en el sentido en que "el escribiente se representa a sí mismo, se autoexamina, al tiempo que estructura su propia historia" (Mandigorra Llavata: 2002, 142). Históricamente, la relación de este género y la mujer dio lugar a una escritura privada. Sin embargo, Gisela no dudó en mostrármelo para que lo lea y hacer así "público" un relato sobre sus afectos en el aula. Esta "exposición" entraría en contradicción con la privacidad propia del diario adolescente aunque, como señala Manuel Alberca, al analizar una muestra de diaristas varones y mujeres, la tendencia mayoritaria de las muchachas adolescentes en su período escolar a escribir este género "no es solo por una cuestión de género o de edad sino de nivel cultural y de clase social" (2002: 160). Gisela pertenece a un barrio de clases populares de la ciudad de Berisso donde la escritura expuesta, como por ejemplo, los graffitis son de uso cotidiano y colectivo. Por otro lado, esta escritura se expone para ser respondida. No nos debe extrañar que esta forma de exponer los afectos personales pertenezca a una marca de clase[4].

Como vemos, profundizar en el análisis de estas escrituras nos acerca a los modos en que lxs estudiantes se relacionan con estas y nos coloca en tanto mediadores culturales en el centro de un "entramado de géneros discursivos heterogéneos" (Bajtin: 1985). No concebirlas como escrituras subalternas, marginales o deficitarias habilita una segunda lectura, de orden epistemológico, que enriquece la forma de intervenir en el aula y acentúa una posición ideológica que no las condena sino que las legitima entendiendo que estas escrituras dan cuenta de las subjetividades juveniles. Darles lugar a estas prácticas abonaría, en definitiva, por la democratización de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Por último, cerramos nuestra investigación con las reflexiones de dos autores inscriptos en los estudios culturales, que consideramos centrales para nuestro modo de conceptualizar las escrituras de lxs jóvenes. Por un lado, Castillo Gómez sostiene que "los escritos de la gente común no deben considerarse como menudencias gráficas o simples reflejos de un alfabetismo más difuso, sino en cuanto auténticos productos de la cultura escrita. Es cierto, según se ha dicho, que sus autores no son escritores o escribientes de oficio, pero sus testimonios dan fe […] de la práctica de una *escritura necesaria"* (2002: 36). En nuestros casos, todos los documentos estudiados se enmarcan dentro de esta "escritura necesaria" que hace de lxs alumnxs, verdaderxs estrategas a la hora de producir escrituras económicas de comunicación rápida y secreta o mensajes de texto urgidos por infidelidades amorosas. Por otro lado, Daniel Fabre enfoca estas "otras escrituras" desde una mirada

3 Por ejemplo, una temática central en las canciones de Karina, la Princesita, es aquella que versa sobre "la venganza de la mujer engañada". Ver temas como "Con la misma moneda" o "Mentiroso".

4 Para profundizar esta relación escritura femenina/clase social en la escuela, véase Andino, F. "De la escritura no escolar a la escritura de ficción", en Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura, n°5, Agosto de 2010.

más amplia que superaría la tradicional separación entre escrituras escolares y escrituras más allá de la escuela: "La primera antropología de la escritura abre ahora un segundo territorio, acaso más rico, que el enfoque clínico. Se intenta ahora de conocer la escritura en todas sus formas y en todas sus manifestaciones" (1998: 13). Tal vez se trate, en definitiva, de conceptualizar las prácticas de escritura desde investigaciones que discutan las diferencias jerárquicas en las que éstas se inscriben y reconfiguren otro objeto de estudio en todas sus dimensiones, que dé cuenta de la diversidad de relaciones que lxs usuarixs concretxs establecen con la lengua escrita en contexto.

Bibliografía

Alberca, Manuel: "Tres calas en los diarios de la adolescentes". En Castillo Gómez, Antonio (coord.) (2002) *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares,* España, Ediciones Trea.

Andino, Fernando, "De la escritura no escolar a la escritura de ficción", en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura* n°5, Agosto de 2010.

Bajtin, Mijail (1997) "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal,* Buenos Aires, Siglo XXI.

Barthes, Roland (2002) *Variaciones sobre la escritura,* Buenos Aires, Paidós.

Blanche-Benveniste, Claire, "La escritura, irreductible a un ´código´". En Ferreiro, Emilia (comp.) (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura,* Barcelona, Gedisa editorial.

Castillo Gómez, Antonio (coord.) (2002) *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares,* España, Ediciones Trea.

Charlot, Bernard (2008) *La relación con el saber. Elementos para una teoría,* Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Fabre, Daniel (1998) "Intruducione. Nove terreni di scrittura", en *Per iscritto. Antropología delle scrittura quotidiane,* Lecce-Italia, Argo.

Foucault, Michel (1996) "Erudición y saberes sujetos". En *Genealogía del racismo.* Editorial Altamira, Bs. As.

Geertz, Clifford (1995) "Descripción densa" en Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

Gvirtz, Silvina "Notas sobre la enseñanza de la escritura en la Argentina", en *Propuesta educativa,* n°26, Año 12, Julio de 2003, FLACSO.

Mandingorra Llavata, María Luz: "La configuración de la identidad privada: diarios y libros de memorias en la baja edad media". En Castillo Gómez, Antonio (coord.) (2002) *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares,* España, Ediciones Trea.

Meirieu, Ph. (1998) "A mitad de recorrido: por una verdadera revolución copernicana en pedagogía" en *Frankestein educador*, Barcelona, Laertes.

Peralta, Liliana: "Escuela y escritura, una dupla problemática", *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura* n°1, año 2001.

Petrucci, Armando (2002) *La ciencia de la escritura,* México, FCE.

Tiramonti, Guillermina, "Escuela media: la identidad forzada". En Tiramonti, Guillermina (Directora) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media,* Buenos Aires, Homo Sapiens ediciones.

Williams, Raymond (1977) *Marxismo y literatura,* Barcelona, Ediciones Península.



Gramsci y Bourdieu. Aportes conceptuales para un análisis del rol de la educación en la reproducción o cambio del orden social

Jorge Alberto Amaro
UBA – Derecho / Flacso – Área Educación
amarojor62@gmail.com
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Hernando Javier Arbelo Sartoris
UBA – FFyL / Flacso – Área Educación
hernandoarbelo@gmail.com
Provincia de Buenos Aires

Resumen

Este trabajo es el resultado de un análisis conceptual de Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu, pensadores que realizaron aportes para la conformación del marco teórico que fundamenta dos disciplinas específicas surgidas dentro del campo de la Sociología en la segunda mitad del siglo XX: la Sociología de la Educación y la Sociología del Conocimiento.

Nuestro análisis de estos autores consiste en un ejercicio de tres dimensiones. En primer lugar extraer de algunos de sus trabajos más relevantes un conjunto de categorías conceptuales para analizarlas, haciendo abstracción del tiempo y lugar en que fueron creadas.

En segundo lugar nos interesa conjugar esas categorías conceptuales siguiendo los pasos de otros especialistas que han realizado esos ejercicios en pos de una reformulación y enriquecimiento y las han empleado para explicar los procesos de producción, reproducción o cambio del orden social en distintas esferas.

Por último, buscamos comenzar a mostrar cómo ese conjunto de categorías conceptuales abstraídas, analizadas y conjugadas pueden convertirse en herramientas metodológicas útiles para la realización de nuestros trabajos de tesis, partiendo de lo que tienen en común: mostrar cómo, desde el sistema educativo nacional argentino, más allá de las diferencias de tiempo y lugar y el nivel de análisis, la educación participa en los procesos de reproducción o cambio del orden social.

Palabras clave

Sistema educativo – orden social – reproducción o cambio

Introducción

Este trabajo es el resultado de un análisis de algunas de las producciones de Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu, pensadores de tiempos y situaciones diferentes que, sin embargo, directa o indirectamente realizaron aportes para la conformación del marco teórico que fundamenta dos disciplinas específicas surgidas dentro del campo de la Sociología en la segunda mitad del siglo XX: la Sociología de la Educación y la Sociología del Conocimiento (Merton, 1964; Díaz, 1995; Bonal, 1998).

.Nuestro análisis de estos autores vistos en dos bloques distintos del seminario, "Derivaciones gramscianas" y "Bourdieu y la dominación simbólica", consiste en ejercicio de tres dimensiones. En primer lugar extraer de algunos de sus trabajos más relevantes un conjunto de categorías conceptuales para analizarlas, haciendo abstracción en la medida de lo posible del tiempo y lugar en que fueron creadas.

En segundo lugar nos interesa conjugar las categorías conceptuales de Gramsci y Bourdieu seleccionadas y analizadas, siguiendo los pasos de otros especialistas que han realizado esos ejercicios en pos de una reformulación y enriquecimiento (Williams, 1980; Poulantzas, 1973; Bourdieu y Passeron, 1983) y las han empleado para explicar los procesos de producción, reproducción o cambio del orden social en distintas esferas (García Canclini, 1984).

Por último, buscamos comenzar a mostrar cómo ese conjunto de categorías conceptuales abstraídas, analizadas y conjugadas pueden convertirse en herramientas metodológicas útiles para la realización de nuestros trabajos de tesis, partiendo de aquel aspecto que tienen en común: mostrar cómo, desde el sistema educativo nacional argentino, más allá de las diferencias de tiempo y lugar y el nivel de análisis, la educación participa en los procesos de producción, reproducción o cambio del orden social[1] .

Gramsci y Bourdieu, de la ilusión socialista a la desilusión neoliberal

Un común denominador que tienen Gramsci y Bourdieu es el haber contribuido, como se vio durante la cursada del seminario, a demarcar la Sociología de la Educación y a ser fuentes para la construcción de una Sociología del Conocimiento (Bonal, 1998) como de la realidad social en la cual vivieron.

[1] AMARO, J: "Factores de fracaso universitario, tomando como estudio el primer y segundo año de las Carreras de Ingeniería Electrónica y la Licenciatura en Economía de la Universidad Nacional de Moreno". Proyecto de tesis de maestría dirigido por la Dra. María Irma Marabotto (Universidad de El Salvador – UNED). ARBELO, H. "La formación obrera en debate. Discusiones entre empresarios, sindicatos e Iglesia en torno a la educación técnica durante la crisis del bloque hegemónico argentino (1939-1945)". Proyecto de tesis de maestría dirigido por la Dra. Guillermina Tiramonti (UBA-UNLP-Flacso).

En el caso de Gramsci, no sólo porque sus trabajos representan una crítica al marxismo ortodoxo de la Segunda Internacional Socialista y a la filosofía idealista de su contemporáneo Benedetto Croce (Gramsci, 1974), a través de la adición del concepto de hegemonía y el enriquecimiento de la cuestión de la dominación burguesa no sólo a través del control del Estado y los aparatos de coerción, sino también de la producción cultural en la sociedad civil; además, los aportes del filósofo sirvieron para que, a posteriori, toda una corriente del marxismo europeo occidental pudiera realizar modelos de aproximación teórica que explicaban la relación entre clases dominantes y dominadas como una lucha dinámica que combinaba dosis de coerción con consenso y que se desarrollaba tanto en la arena de la sociedad civil como en la sociedad política o Estado y a través de los aparatos de Estado (Williams, 1980; Poulantzas, 1973) en una relación donde el poder nunca se manifestaba en un lugar fijo, sino distribuido material y simbólicamente de forma desigual y cambiante en formaciones e instituciones y a través de las mismas prácticas de dominación y resistencia (García Canclini, 1984).

En el caso de Bourdieu porque demostró en sus trabajos (Bourdieu, 2007; Bourdieu y Passeron, 1998) que la caracterización del capitalismo como una lucha de clases por la apropiación y distribución de bienes materiales en la esfera de la producción no sólo tiene una faceta material, sino también cultural (abarcando dimensiones tan variadas como la producción artística, la educación, las relaciones de género, la ciencia, etcétera) y que se puede analizar una sociedad capitalista como la compleja relación entre procesos de lucha de clases que se dan simultáneamente en campos diferentes y específicos (García Canclini, 1984). Volveremos sobre estas cuestiones en el siguiente apartado.

Conviene no dejar de pasar por alto, sin embargo, que las producciones de ambos pensadores estuvieron ancladas al clima social de su época y, en el caso de Gramsci, buena parte de ella condicionada por su situación de encarcelamiento.

Así, no se puede dejar de tener en consideración que Gramsci escribió primero en un clima de cierto optimismo entre las clases populares y las dirigencias de los partidos políticos y sindicatos de la izquierda italiana y europea en general al producirse la Revolución Rusa de 1917 y la toma del poder por parte de un partido que se declaraba portador de los intereses del campesinado y el movimiento obrero, para pasar luego al pesimismo propio de quien es encarcelado por un régimen totalitario que se había mostrado dúctil en aplastar cualquier intento revolucionario popular en Italia así como al seguir el proceso de burocratización de la Revolución Rusa a manos del régimen estalinista (Hobsbawn, 1999: 62-116).

La producción de Bourdieu, casi medio siglo después, sigue un clima que pasa del optimismo al desencanto de manera muy similar, motivo que también cuenta a la hora de buscar conjugar sus categorías conceptuales. De ser casi un testigo de primera fila de las movilizaciones estudiantiles responsables del Mayo Francés de 1968 pasó a presenciar el derrumbe de los regímenes que

conformaban el Socialismo Real, el inicio del desmantelamiento del Estado de Bienestar europeo y la consolidación del paradigma neoliberal (Íbdem,: 403-495).

Fue, sin embargo, ese tránsito de la ilusión al pesimismo lo que quizá explica el común empeño en ambos pensadores a la hora de elaborar sus modelos explicativos de la producción, reproducción y cambio del orden social: sus múltiples y hasta contradictorias dimensiones materiales y culturales; y la necesidad de elaborar un conjunto a la vez múltiple de prácticas desde los sectores populares para resistir la dominación y luchar contra ella (García Canclini, 1984).

Aportes conceptuales para el análisis del cambio educativo en dos épocas

Nuestro análisis conceptual se centrará en comenzar a responder tres preguntas que se plantearon durante el desarrollo de los bloques partir de la cuestión de la participación de la educación en la producción, reproducción o cambio del orden social: ¿cuáles son los elementos que configuran la hegemonía? ¿Qué papel juegan los intelectuales? ¿Qué papel juega la escuela?

Buena parte de la producción de Gramsci está anclada en una reformulación del concepto de **hegemonía** que ya hiciera con anterioridad Plejanov. Una definición de esa categoría conceptual resulta complicada, pues ha sido retomada con posteridad a Gramsci y ha recibido múltiples caracterizaciones (Williams, 1980; Poulantzas, 1973). Al italiano le interesaba utilizar ese concepto para explicar que la dominación burguesa, desde un Estado burgués, no se produce sólo a partir de la coerción, sino que requiere también de dosis de consenso, del consentimiento de los dominados en la imposición de un conjunto específico de relaciones de producción y prácticas culturales.

En ese sentido, la **hegemonía** se define como "la dirección intelectual y moral más el dominio político ejercido por uno o unos grupos dominantes sobre otros subalternos" (Gramsci, 1974). No se trata de una estructura, sino de un proceso constante, dinámico y contradictorio (Williams, 1980: 129-136) donde los grupos dominados construyen sus prácticas a partir de una conciencia teórica que no producen, sino que la heredan acríticamente del pasado, transmitida por los grupos dominantes a través de la educación, la religión o los medios de comunicación masivos[2].

Un proceso hegemónico es exitoso cuando genera sentido común, entendido como "la causa exacta y simple al alcance de la mano, que no se deja desviar por enredos y abstrucidades pseudoprofundos, pseudocientíficos, etc." (Gramsci, 1974: 30). Si ese sentido común articula una visión del mundo producida por el grupo dominante e impuesta al grupo dominado, aunque oculta esa imposición por el consenso producido gracias al control del sistema educativo, la religión, los medios de comunicación masivos o todos ellos a la vez, estamos en presencia de un **bloque hegemónico**. Cuando esa visión del mundo compartida pierde consenso, y con ello la capacidad de dirección

[2] Por eso en el seminario se hacía hincapié en que la hegemonía "no es verbo ni adjetivo, sino más bien sustantivo (…) Son formas prácticas de un proceso complejo que supone dominación y subordinación. Son formas prácticas (relaciones) y un proceso (no un estado). Además de una combinación de dominación y subordinación.

intelectual y moral del grupo dominante, se puede hablar de una **crisis de hegemonía**, cuya resolución puede significar una recomposición del bloque hegemónico a partir de una absorción parcial o total de aspectos culturales elaborados por fracciones de las clases dominantes o dominadas para cuestionarlo.

En las sociedades capitalistas modernas, donde la producción y reproducción material y cultural la realiza "un universo de individuos autonomizados y privatizados"[3] dispersos en la **sociedad civil** y el Estado[4] se convierte en la suma de un poder y un conjunto de aparatos cuya función es garantizar o cambiar esa producción y reproducción (Poulantzas, 1969), la hegemonía se produce a través de la generación y difusión de programas de reforma intelectual y moral de la voluntad colectiva en organizaciones privadas, como son los partidos políticos, las organizaciones no gubernamentales o los organismos corporativos, a través de **intelectuales orgánicos** (encargados de producir esos programas), **fuerzas progresivas** y **periodistas** (fracciones del grupo dominante que construyen esas organizaciones y personal técnico encargado de difundirlas) e inclusive **intelectuales tradicionales**, aquellos individuos que han adquirido notoriedad por sus reflexiones acerca de su propia participación en una concepción totalizadora de las ciencias o el arte y se vuelven seductores para el grupo dominante.

La educación es la forma histórica que adquiere el aprendizaje en una sociedad. En la Modernidad se estructuró como un sistema relativamente hermético, donde el conocimiento adquiere una fuerte rigidez y selectividad, bajo nivel de cuestionamiento, se transmite con métodos sumamente normativizados y avanza progresivamente a través de diferentes niveles que aumentan la complejidad y acentúan la especialización en una rama de la ciencia o la técnica determinados (Bauman, 2005; Bernstein, 1988; Foucault, 1999 y Viñao Frago, 2002)[5]. Aunque se encuentra inserto y funciona en la sociedad civil, su regulación está a cargo de la sociedad política o Estado, que ejerce sobre él "una función vigilante"[6]

Esa presencia del sistema educativo tanto en la sociedad civil como en la sociedad política o Estado lo convierte en una pieza fundamental en los procesos de producción de hegemonía en las

---

[3] Son palabras que utiliza Poulantzas a lo largo de su trabajo y que nos han parecido útiles para referirnos a las particularidades del modo de producción capitalista y las formas que en el adquieren los individuos y sus relaciones sociales (N.d. R).

[4] Como se vio durante el desarrollo de este bloque en el seminario, el Estado en Gramsci y sus seguidores no aparece como la expresión de una clase, sino "un momento en las relaciones de fuerza, Por eso para Gramsci el Estado es la suma de la sociedad civil y la sociedad política".

[5] La naturaleza de los mecanismos y efectividad del sistema educativo han sido relativizados y cuestionados a partir de las transformaciones económicas, sociales y culturales experimentadas por esas mismas sociedades en el último tercio del siglo XX. Al respecto, véase BAUMAN, Z.: Sobre la educación en el mundo líquido. Barcelona, Paidós, 2012 y "La educación: bajo, por y a pesar de la postmodernidad" en La Sociedad Individualizada. Madrid, Cátedra, 2001. Pp. 143-160. Para un enfoque latinoamericano y argentino véase SIBILA, P.: "¿Es posible una escuela post-disciplinaria? (¿Y sería deseable?)". En PEIRONE, F. La escuela alterada: Aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno. Córdoba, Salida al Mar, 2010. Pp. 163-193.

6 Mariano Palamidessi utiliza estás palabras para definir la relación entre un Estado y un sistema educativo nacional, particularmente en el caso Argentino desde su nacimiento hacia 1880 y la Ley Federal de Educación de 1993. Véase PALAMIDESSI, M.: "El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo", en TERIGI F.: Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI. Buenos Aires, OSDE, 2006, pp.131-155.

sociedades modernas. Porque a través de él los grupos dominantes que detentan el poder de Estado, o las fracciones de él que aspiran a detentarlo, están en condiciones de difundir, a través de políticas educativas y curriculares, distintas dimensiones de sus programas de reforma moral, intelectual o económica de la voluntad colectiva a través de un proceso gradual, conflictivo, cambiante y contradictorio[7], de construcción de identidades pedagógicas (Bernstein, 1988) al mismo tiempo que lo realizan en otras organizaciones de la sociedad civil y a través de los medios de comunicación masivos.

Esto no significa que un sistema educativo sea espacio exclusivo de los grupos dominantes para la construcción de hegemonía; o un lugar donde los grupos dominados sean receptores pasivos de esos procesos de construcción o de las luchas entre fracciones del grupo dominante por el control del poder de Estado y los aparatos de estado.

Como la hegemonía es también el resultado de aquellas prácticas de resistencia o cuestionamiento provenientes de los grupos dominados, que las realizan a a través de la creación de sus propias organizaciones e intelectuales orgánicos así como intentando seducir intelectuales tradicionales, el sistema educativo se convierte en otro de los espacios que integran sus proyectos de construir núcleos contrahegemónicos que permitan avanzar hacia la eliminación de la hegemonía, o la construcción de una hegemonía alternativa[8].

Tres categorías conceptuales elaboradas por Bourdieu resultan claves para comprender la dinámica de la relación entre grupos dominantes y dominados dentro de un sistema educativo en el proceso de producción de hegemonía, contrahegemonía o hegemonía alternativa.

.Uno de ellos es el de **violencia simbólica**, que se define como la capacidad de la clase dominante dentro de un determinado campo para transmitir sus ideologías[9], a través de sus diversos grupos y agentes, ignorando el carácter arbitrario de la producción simbólica y logrando que sea aceptada como legítima. Es una herramienta fundamental de los dominantes para construir aquellas reglas que, basadas en la reciprocidad asimétrica, les permiten ejercer el control de un determinado campo (Bourdieu y Passeron, 1983).

El **campo** aparece como un subespacio jerarquizado, construido históricamente y con autonomía relativa dentro de la sociedad que se especializa en una determinada actividad. Son tanto configuraciones de clase como de relaciones sociales, redes de relaciones objetivas entre posiciones objetivamente definidas.

---

[7] Al respecto véase GOODSON, I.: "Procesos socio-históricos del cambio curricular", en BENAVOT, A. y BRASLAVSKY, C.: El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires, Granica, 2006.

[8] Por todas estas razones Williams considera, y así se lo vio durante el seminario, que el concepto de hegemonía es más útil que el de ideología puesto que "no iguala conciencia con sistema formal articulado y permite relacionar un proceso social total con las distribuciones específicas de poder e influencia y da pie tanto a los conceptos de "contrahegemonía" y "hegemonía alternativa" como a una discusión mucho más profunda sobre la actividad revolucionaria" (Williams, 1980: 132).

[9] Por supuesto que, a partir del análisis previo que se viene realizando sobre la hegemonía se puede problematizar el uso del término "ideologías" que hace Bourdieu en su trabajo.

En cualquier caso, su dinámica se caracteriza por un conflicto continuo por la apropiación de un capital común entre los grupos dominantes y dominados que determinan sus jerarquías. Ese conflicto es larvado cuando el carácter asimétrico de las relaciones entre dominantes y dominados es aceptado mediante el ejercicio de una violencia simbólica que construye unas determinadas reglas de juego para el campo. Cuando esa aceptación desaparece, el conflicto se vuelve abierto y puede desembocar en la construcción de un nuevo campo (Bourdieu, 1976 y 2007).

La dinámica de las relaciones entre dominantes y dominados dentro de un determinado campo se analiza a través del concepto de **habitus**. Se trata de formas duraderas de actuar, pensar y sentir que construyen los agentes y grupos en relación con su posición dentro de un determinado campo y a partir de sus niveles de percepción y valoración de la estructura social. Son las reglas de juego de un determinado campo grabadas en cuerpos y mentes que reflejan la capacidad de la subjetividad de socializarse. El habitus es el resultado de una empresa de aprendizaje que existe en todos los campos en el conflicto por el control y la apropiación del capital común. Campo y habitus tienen una relación de reciprocidad: el campo es productor de habitus así como éste es constructor de un determinado campo (Bourdieu y Passeron, 1983).

El proceso que fundamenta la existencia de un campo es la **reproducción**. Es simultáneamente la reproducción de las reglas del juego creadas por la clase dominante a través de la imposición de un determinado habitus a los dominados y de la violencia simbólica que permite su internalización[10]. . Cuando el habitus y la violencia simbólica son cuestionados por los dominados, el proceso de reproducción entra en crisis y pude desembocar en la disolución del campo o en el desprendimiento de una de sus partes que genera un nuevo campo, como sucedió con las diversas ciencias que surgieron a partir de la filosofía (Bourdieu, 1976 y 2007).

Conclusiones

Buscando responder al ejercicio planteado a lo largo de este seminario, y en la consigna propuesta para este trabajo, proponemos que es posible conjugar las categorías elaboradas por Gramsci y Bourdieu para analizar la dinámica de las relaciones entre dominantes y dominados dentro de un sistema educativo.

Es posible utilizar las del filósofo italiano para analizar el papel que juega el sistema educativo en la producción de hegemonía como otro espacio de encuentro dentro de la sociedad civil entre fracciones de los grupos dominantes y de los grupos dominados que buscan difundir sus proyectos de reforma moral, intelectual y económica de la voluntad colectiva en su intento, bien de mantener su

[10] En las sociedades precapitalistas la familia, como grupo de socialización primario, tenía un papel fundamental en la reproducción del habitus. En sociedades capitalistas donde priman las relaciones impersonales de mercado han adquirido preponderancia los grupos de socialización secundaria (especialmente el sistema educativo nacional) pero también los medios masivos de comunicación.

control del poder de Estado y de los aparatos de estado, bien de alcanzarlo si se está atravesando una crisis del bloque hegemónico. Una de nuestras tesis apunta en esa dirección[11].

Durante la crisis del bloque hegemónico que atravesó Argentina entre 1930 y 1945, una de cuyas manifestaciones fue el agotamiento de un esquema económico basado en la producción y exportación agropecuaria motorizada por una fuerte injerencia del capital extranjero y el paso a un sistema basado en la producción industrial y el apuntalamiento del mercado interno, fracciones de las clases dominantes y las dominadas que crecen cuanti y cualitativamente al calor de ese nuevo esquema hacen de un nivel del sistema educativo nacional –el de la futura educación técnica- un espacio para concretar la dimensión educativa que requieren sus proyectos bien para alcanzar el poder de Estado y el control de los aparatos de estado bien para ensayar nuevas formas de resistir a él.

Pero también es posible emplear los aportes conceptuales del pensador francés en pos de un análisis micro de esas relaciones, si se equipara al sistema educativo con un campo y se lo analiza siguiendo sus principios. Entonces, se puede atender a la dimensión simbólica que adquieren las prácticas de dominación y resistencia, a los grados de violencia que manifiestan y a cómo influyen en la construcción de un habitus determinado, o cómo fracasan en conseguirlo y terminan convirtiéndose en instituciones reproductoras de una dinámica que, en un principio, su fundación había apuntado a cambiar, como estudia otra de nuestras tesis[12].

Así parece venir ocurriendo en el contexto de expansión del nivel de enseñanza superior universitario, como fue el iniciado a partir de 2003 con la fundación de nuevas universidades nacionales en el conurbano bonaerense, cuando una de ellas se fundó con la intención de modificar la naturaleza expulsora de estas instituciones pero su mismo proceso de normalización la está llevando a afrontar y empezar a reproducir esa naturaleza de la que intentó salir.

Bibliografía

BAUMAN, Z.: "Educar al pueblo", en BAUMAN, Z.: *Legisladores e intérpretes*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2005, pp. 101-118.

BERNSTEIN, B.: "Acerca de la clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", en BERNSTEIN, B.: *Clases, códigos y control II*. Madrid, Akal, 1988

BONAL, X.: *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós, 1998. Cap. 1.

BOURDIEU, P. "Le champ scientifique". En *Actes de la recherche en sciences sociales*, No. 1-2, 1976. Artículo reproducido en dossier revista *Redes*, pp. 131-160. Traducción de Alfonso Buch revisada por Pablo Kreimer.

[11] ARBELO, H. "La formación obrera en debate…"

[12] AMARO, J: "Factores de fracaso universitario…"

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007. Libro 1: Crítica de la razón teórica, capítulos 3, 5 y 8.

BOURDIEU, P. y PASSERON, C. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara, 1998. Pp.41 - 108.

DÍAZ, M. "Aproximaciones al campo intelectual de la educación" en LARROSA, J. (comp.).*Escuela, Poder y Subjetividad*. Madrid, La Piqueta, 1995.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

GARCÍA CANCLINI, N. "Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular" Nueva Sociedad Nº 71, pp. 69-78, 1984.

GRAMSCI, A. *Literatura y cultura popular*. Buenos Aires, Cuadernos de Cultura Revolucionaria, 1974. Tomo I (selección)

GRAMSCI, A. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Nueva Visión, sine data.

HOBSBAWN, E. *Historia del siglo XX*. Barcelona, Crítica, 1999. Cap. II, III, IV y XIV.

MERTON, R. K. "Sociología del conocimiento", en I. L. Horowitz (comp.), *Historia y elementos de la sociología del conocimiento.* Buenos Aires, Eudeba, 1964 vol. I, pp. 65-75.

MERTON, R. K. *La Sociología de la ciencia, 2*. Madrid, Alianza Editorial. pp. 355-368.

POULANTZAS, N. *Clases Sociales y poder Político en el Estado Capitalista*. México, Siglo XXI, 1969. Pp. 117-196.

POULANTZAS, N**.** Hegemonía y dominación en el Estado moderno Córdoba: Cuadernos de Pasado y Presente. "Introducción al estudio de la hegemonía en el Estado,, 1973. pp. 43-105

VIÑAO FRAGO, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata, 2002.

WILLIAMS, R. *Marxismo y literatura* Barcelona, Península, 1980 Capítulo II: Teoría de la cultura.



La idea de "juventud" en el imaginario institucional.

Luisa Arias
Mónica Gómez
Mirna Dorzán
UNSL
larias@fices.unsl.edu.ar
Proyecto de Investigación PROICO 15-0914.

Palabras clave: Representaciones - Institución - Imaginario

Resumen

En trabajos anteriores hemos analizado por separadolas representaciones que algunos actores universitarios, docentes y alumnos ingresantes, poseen acerca de la juventud.

Entre otras conclusiones hemos advertido una similitud en los modos de pensar la juventud, aun cuando los diferencia la edad, y las posiciones que ocupan en el campo institucional.

Es nuestra intención, profundizar en el análisis del contexto que rodea esas representaciones y reflexionar acerca de la forma en que esa interpretación de la realidad conforma un imaginario. Nos acercamos así a las características de los sujetos que portan las representaciones para acceder a los sentidos socialmente constituidos y definidos en los modos de interacción colectiva que atraviesan la institución.

Con ese objetivo indagamos las características etarias, sociales, económicas de los sujetos cuyas representaciones acerca de la juventud hemos analizado.

Al usar como técnica la asociación libre, realizada de forma anónima, nos basamos en algunos de los datos recabados: en el caso de los profesores, edad, categoría y dedicación docente y departamento en el cual prestan servicios. En el caso de los ingresantes, al trabajar sobre una muestra representativa, además de las especificaciones solicitadas en el cuestionario: edad, sexo, carrera que cursan y lugar de origen, utilizamos los datos estadísticos que posee la Universidad en los cuales se puede acceder a algunas variablesque definen el contexto social del cual provienen los estudiantes.

Nuestro interésen tal sentido, es mostrar lo que subyace al significado sobre la "juventud", conocer cómo se expresan procesos de disputas o negociaciones y evidenciar las alternativas que los mismos actores sociales construyen para la reconducción de las relaciones sociales.

Introducción

Como plantea Chaves (2010) las lecturas acerca de las marcas identitarias que poseen los grupos y grados de edad deben realizarse en su alteridad con otros grupos y grados de edad y en tiempos y

espacios particulares, porque es allí donde se significan. Es nuestro interés, en este sentido, elucidar las significaciones que conforman la trama institucional en la que se enlazan esas identidades.

Si la juventud se construye en el juego de relaciones sociales, la institución Universidad, mediatizada por representaciones compartidas que guían las prácticas específicas que los individuos realizan en su acción cotidiana, cumple en esa construcción un rol ideológico fundamental, definiendo normas, comportamientos, valores que forman parte del imaginario social dominante.

Cuando analizamos las representaciones de los actores universitarios, lo hacemos poniendo el acento en su función de guías para la acción, en trabajos anteriores hemos indagado cuales son las representaciones que tienen los docentes y los alumnos ingresantes a la Universidad acerca de la juventud.

Nos centramos para el análisis en los datos obtenidos a partir de la aplicación del método asociativo a una muestra de docentes y a los alumnos ingresantes en el año 2013 a las Carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales.

La representación que los actores universitarios poseen acerca de la juventud reviste un interés fundamental por varias razones, por un lado, dentro de nuestra institución la mayor población, cuantitativamente hablando está conformada por jóvenes, son jóvenes los estudiantes, 1439 según el padrón de 2014, y también son jóvenes algunos de los 153 docentes que prestan su servicio en ella, incluidos los auxiliares alumnos.

Imaginario-Representaciones- Institución

Coincidimos con Lourau (1987), quien, en un sentido amplio, define a la institución como todo lugar de producción y reproducción de las relaciones sociales de producción, Cora Escolar (2000) desarrolla esta idea en dos sentidos:

En primer lugar presenta a las instituciones no como una simple instalación de la ideología dominante, a la que se someten los sujetos mecánicamente, sino como mediatizada por representaciones compartidas que guían las prácticas específicas que los individuos realizan en su acción cotidiana. El segundo sentido reconoce que ningún individuo está condicionado unilateralmente, porque se encuentra inserto simultáneamente en varias instituciones que generan representaciones múltiples y heterogéneas dando lugar a una historia personal y singular. Es esa historia personal la que determinará la manera en que se inserta en las instituciones y en cómo él incidirá en la construcción institucional.

En esta construcción juega un papel preponderante la noción de imaginario institucional, entendido como "el conjunto de imágenes y representaciones, generalmente inconcientes, que, producidas por cada sujeto y por cada grupo, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean estas sociales, o de vínculos con el conocimiento" (Frigerio et al., 1992::37).

El componente "imaginario social" tiene como problemática una de las preocupaciones centrales de la sociología contemporánea: la articulación estructuras sociales/representaciones. Se trata de

comprender cómo los sistemas sociales generan sistemas de pensamiento y, recíprocamente, como los universos simbólicos, los imaginarios colectivos, determinan las prácticas sociales.

Una sociedad existe "en tanto plantea la exigencia de la significación como universal y total, y en tanto postula su mundo de las significaciones como aquello que permite satisfacer esta exigencia" (Castoriadis, 2003:312).De manera que toda sociedad, para existir, necesita "su mundo" de significaciones. Sólo es posible pensar la sociedad como una sociedad particular y no otra, así se asume la especificidad de la organización de un mundo de significaciones imaginarias sociales, que da cuenta de la historia, los ideales, las angustias y esperanzas que contribuyen a la conformación de una identidad particular.

"Lo imaginario posibilita el cambio, la mutación, la utopía. Esto es lo que de algún modo permite la constitución de una realidad psíquica, de un depósito siempre renovado de "deseos y realizaciones, de un ir-hacia, de una corriente"(Enriquez, 2007).

Las significaciones imaginarias sociales instituyen y creanun orden social a la vez que son instituidas y creadaspor este mismo orden. La problemática de la institución y la creación social se encuentra inscripta en la tensión entre la determinacióny la indeterminación sociocultural de estas significaciones. En este sentido la institución es la cristalización del imaginario en una forma social y civilizada, ella contiene y mantiene el imaginario. Surgida del imaginario, lo contiene para evitar todo desborde.

Tal como sostiene Castoriadis (1998) esa institución de la sociedad funciona como un todo coherente por la existencia de un "magma de significaciones imaginarias sociales". De esta forma, es la sociedad instituida la que determina las categorías esenciales de lo que pensamos y de cómo lo pensamos, las metáforas con las que vivimos y las referencias intelectuales con las que intentamos cambiar la sociedad.

Quienes están ingresando a la vida universitaria aún no han sido atravesados por la trama institucional que pone en juego las representaciones al interior de la institución. Han pasado su vida, en cambio, formando parte de otras instituciones, familia, grupos de pares, escuelas, en las cuales han desplegado sus comportamientos, compartiendo un "simbólico univoco" (Enriquez, 2007) que a través del lenguaje, las normas y estructuras comunes los ha llevado a percibir "los mecanismos en acción, las funciones a asegurar, los roles a ocupar para poder, ya sea encontrar su lugar en el sistema social desplegado en el entorno, ya sea para encontrar la ley que preside el funcionamiento de esos elementos diversos" (Ídem).

Si bien consideramos que los alumnos ingresantes reflejan el imaginario social de la comunidad en la cual se halla nuestra Facultad, no hay que perder de vista que estos jóvenes aún en su calidad de ingresantes, ya han pasado a cumplir un rol determinado dentro de la institución. La relación que establecen con el objeto de la representación está cruzada por su pertenencia, (aunque lábil) a una institución a la cual deben otorgarle un sentido que justifique su elección y les sirva de guía en sus prácticas.

> "*La organización en tanto conjunto estructurado y estabilizado, va a enfrentar a cada uno al desafío de probar su existencia y va a instaurar la dramática de la lucha por la vida. (…) Las estructuras, por las funciones a asegurar y los comportamientos a promover, permitirán establecer elementos de identidad social*... (que)…*restringirán bajo el orden de la etiqueta, del signo emblemático, es decir, de la permanencia protectora, lo que los individuos deberán lograr y bajo qué modalidades. Se propondrán representaciones colectivas (imágenes) al conjunto de miembros para que se conformen a ellas."* (Idem)

Como ya hiciéramos notar, quienes están ingresando a la vida universitaria aún no han debido probar su existencia y no han adherido completamente a las representaciones colectivas que la institución propone. De todas maneras, el hecho de apelar a ellos como "ingresantes" implica la asignación de una etiqueta que los reconoce como sujetos de la institución, y esta asignación propicia una respuesta que refleje la imagen que la institución les otorga. A partir de hacer escuchar su propia voz, los sujetos interpelados pasan a formar parte de la unidad que representa la institución.

Las instituciones se construyen a partir de la división del campo social originado en distintos momentos históricos y responden a una asignación de sentido dada desde lo social. Esa asignación de sentido apropiada por los actores de la institución en forma de representaciones compartidas conforma un imaginario institucional que matiza, tiñe y altera la relación que cada sujeto tiene con la institución, con los otros y con el trabajo específico (Frigerio et al, 1992). En ocasiones se producen desplazamientos de sentido que resultan de la actividad imaginaria, y que pueden actuar ya sea sosteniendo y favoreciendo la tarea, o constituyéndose en obstáculos para el desarrollo de las actividades.

Juventud

Históricamente han existido algunas corrientes teóricas que pretenden atribuirse una definición de juventud con tres características comunes: *Homogeneizantes*, se piensa que existe un solo tipo de joven (hombre, mestizo, urbano, soltero, clase media, que vive con sus padres/madres, que estudia, sin ninguna discapacidad) y se invisibiliza la diversidad de jóvenes existentes; *Estigmatizantes*, se hacen prejuicios negativos y se desvalorizan las expresiones juveniles como la ropa que usan, la música que escuchan, el lenguaje que utilizan, etc. diciendo que todo es malo y que los tiempos pasados fueron mejores; *Adultocéntricas*, plantean al adulto como punto de partida y de llegada, dando validez solamente a lo que dicen y piensan los adultos que dirigen a los/as jóvenes según sus experiencias y creencias.

Acordamos en que uno de los posibles ejes ordenadores de la actividad social en las sociedades ha sido y continua siendo la edad, también como sustento de las clasificaciones sociales, a sabiendas de que generalmente sus conceptos pecan por ambiguos y complejos para definir (Margulis, 1996) . Es el caso de las categorías de infancia, juventud o vejez, con limites difíciles de definir o muy borrosos y con una progresiva heterogeneidad en el ámbito económico, social y cultural.

Cuando hablamos de juventud, nos referimos a una categoría que es significativa y otorga sentidos pero que, cómo toda categoría, es histórica y construida socialmente. Sabemos que ha habido una transformación en la manera en que se concibe a la juventud a lo largo de las últimas décadas. Desde posiciones que asocian a la juventud con un período de ocio, pasando por la juventud como problema, o quienes consideran a los jóvenes como sujetos fundamentales para el desarrollo. Se suele ubicar a la juventud como una etapa de transición entre la niñez y la adultez, como un período de moratoria social y aprendizaje para el logro de la autonomía personal, laboral y familiar que caracterizan al período adulto de la vida. Sin embargo, los límites entre la juventud y la adultez no son tan claros, permanentes ni válidos para todas las sociedades o grupos sociales.

Por eso conviene hablar de juventudes o de grupos juveniles, coincidiendo con Cecilia Braslavsky (1986:13) cuando dice "El mito de la juventud homogénea consiste en identificar a todos los jóvenes con algunos de ellos". Según el joven tipo que se piense será el modelo con el cual habrán de identificarse a los jóvenes en general. Los variados mitos comunes sobre la juventud son:

1.- "La manifestación dorada" con la que se identifica a todos los jóvenes como los "privilegiados -despreocupados o militantes en defensa de sus privilegios-, con los individuos que poseen tiempo libre, que disfrutan del ocio y, todavía más ampliamente, de una moratoria social que les permite vivir sin angustias ni responsabilidades.

2.- "La interpretación de la juventud gris" por la que los jóvenes aparecen como los depositarios de todos los males, el segmento de la población más afectado por la crisis, por la condición autoritaria, que sería mayoría entre los desocupados, los delincuentes, los pobres, los apáticos, "la desgracia y resaca de la sociedad".

3.- "La juventud blanca", o los personajes maravillosos y puros que salvarían a la humanidad, que harían lo que no pudieron hacer sus padres, participativos, éticos, etc...

4.- "La igualdad de oportunidades" con que ciertos discursos intenta unificar la condición para todo aspirante a participar plenamente de la vida colectiva, aunque provengan de mundos sociales extremadamente diversos. Así, todo joven se encontraría en igualdad de oportunidades para recibir conocimientos e incorporar las aptitudes que los transformaran en productores y ciudadanos. Frente a eso, es claro que las diferencias económicas, sociales, políticas, étnicas, raciales, migratorias, marcan profundas desigualdades en la distribución de recursos, con lo cual la naturaleza misma de la condición de joven en cada sector social se altera. (Idem)

En este sentido, Silvia Sigal (1985), dice que en América Latina, a diferencia de Europa donde sería más amplia, la juventud está casi reservada para los sectores medios y altos, que pueden acceder a la educación superior y la moratoria social en toda la plenitud del término.

Convenimos con Margulis (1996:145), en que desde el punto de vista de alguna literatura sociológica, se intenta sobrepasar la condición de juventud como solo una categorización por edad, incorporándose en sus estudios la diferenciación social y cultural. En este sentido se entiende que la juventud está pendiente de una moratoria, como espacio de posibilidades disponible a ciertos

sectores sociales y circunscriptos a determinados periodos históricos. Ciertos sectores logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de dedicarse al estudio y la capacitación postergando asumir responsabilidades centradas en formar un hogar y vivir de su propio trabajo.

Por último, decimos que la juventud no se puede definir solo tomando los aspectos biológicos o psicológicos ya que depende del contexto local y de las situaciones que se viven en dicho contexto, no hay una definición de juventud única, ya que esto implicaría generalizar y caer en la homogenización, al pensar que son iguales, de la misma forma se estereotipa a este sector, asegurando que todo lo que a ellos se refiere es malo.

En distintos países se define el rango etario de la juventud con diversos límites, tanto inferior como superior. Los organismos de Naciones Unidas, en Argentina, utilizan el denominado criterio europeo, que abarca desde los 15 a los 29 años y que recomienda Kessler (2007). Este autor plantea que, además de la definición biológica, "la gran mayoría de los trabajos considera la juventud como la etapa de la vida que empieza con la pubertad y termina con la asunción plena de las responsabilidades y autoridad del adulto, pero que asume características específicas de acuerdo al contexto" (Kessler, 2007:23). Hay variaciones en cuanto a lo que se entienda por "joven" ya que como se ha expuesto, la delimitación del rango etario varía, según diversos autores y organismos públicos, sin embargo ese límite es variable pudiendo así extender o reducir la etapa juvenil, con las consecuencias que ello implica.

Los actores institucionales: Contexto y representaciones

Con la intención de avanzar en un marco analítico que aporte a una mejor comprensión de los jóvenes universitarios, en este estudio, hemos usado estrategias tanto cualitativas, como cuantitativas.

Para acercarnos a las representaciones de los sujetos, abordándolas como la expresión subjetiva de lo social, utilizamos el Método Asociativo.Mientras que para interpretar el contexto social en el cual surge la representación intentamos caracterizar a los alumnos ingresantes a partir de datos censales de la Universidad Nacional de San Luis y recurrimos a la planta docente de nuestra Facultad para determinar algunos datos de los docentes.

Los jóvenes ingresantes

Caracterización de la Población Ingresantes 2013 FCEJS[1]-UNSL

Tabla Nº 1

Ingresantes por edad

Ingresantes por edad	Total	%
Hasta 29 años	359	83,30
Más de 30 años	72	16,70
Total	431	100,00

[1] Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS)

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de la ficha de Aspirantes2013.

En primer lugar, se extrae de la base de datos de la ficha Aspirantes a ingreso del año 2013, la población que nació después del año 1983, lo cual nos permite delimitar este grupo poblacional, pero no orientadas en dirección de homogeneizar estas categorías etarias para el conjunto de los sujetos que tienen una edad en un determinado rango; sino más bien hacia su caracterización o perfil, con dos rangos poblacionales, los de hasta 29 años, que denominamos "jóvenes" y que representan la mayoría predominante de la población de ingresantes 2013 y los de más de 30 años, que no son considerados para este el análisis (Tabla Nº 1).

Tabla Nº 2

Con quien vive el ingresante

Ingresantes ≤ de 29 años

Con quien vive	N	%
Con su familia de origen	267	74.37
No viven con su familia de origen	72	25.63
Total de Jóvenes Ingresantes	359	100.00

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de la ficha de Aspirantes 2013.

Al analizar con quién viven los jóvenes ingresantes, surge de los datos que más de las dos terceras partes viven con su familia de origen –padres, hermanos, abuelos- en el periodo de estudio, lo cual permite inferir que prevalecen las relaciones sociales e interpersonales de tipo primario. Esto es coincidente con la representación que ve a la juventud como una etapa de la vida que tiene sus propias oportunidades y limitaciones, entendiéndola no sólo como un período de moratoria social aceptado social y culturalmente sino también como preparación para la vida adulta y el desempeño de roles predeterminados.

Tabla Nº 3

Situación laboral de los Ingresantes

Ingresantes ≤ de 29 años

Condición de Actividad	N	%
Trabajan o buscan trabajo	68	18,94
No trabajan y no buscan trabajo.	291	81,06
Total	359	100.00

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de la ficha de Aspirantes 2013.

Asimismo, entender la situación social laboral de los jóvenes, nos remite a pensar cómo se conjugan una serie de procesos que se vinculan a la prolongación de la juventud, como la mayor permanencia en el sistema educativo, el retraso en su inserción socio laboral y de conformación de familia propia, mayor dependencia respecto a su familia de origen y menor autonomía o emancipación residencial (Tablas Nº 2,3 y 4).

Tabla Nº 4

Jóvenes trabajadores: ¿Con quién viven mientras estudian?

Ingresantes ≤ de 29 años

Con quién viven los jóvenes que trabajan	N	%
Jóvenes trabajadores que viven con su flia.	23	33,82
Jóvenes trabajadores que no viven con su flia.	45	66,18
Total de Jóvenes trabajadores	68	100

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de la ficha de Aspirantes 2013

En la Tabla 3 se observa que sólo el 18,94 % de los ingresantes 2013 forman parte de la población económicamente activa tal como la define el INDEC: ocupados son los que trabajan o están buscando trabajo. Por el contrario los que no trabajan y no buscan caen en la categoría "estudia", condición de actividad que no forma parte de la PEA. ¿Será esta la prueba tangible de la "moratoria social" de la que habla Braslavsky (1986)?

Tabla Nº 5

Situación Laboral de los Padres de Jóvenes Ingresantes (≤ 29 años)

Padres	Obreros o empleados		Cuentapropista		Patrón		Total
	N	%	N	%	N	%	
Padre que trabaja	133	61,10	55	24,80	31	14,10	219
Madre que trabaja	120	73,62	37	22,70	16	3,68	173

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de la ficha de Aspirantes2013.

Otra de las características que nos interesa tener en cuenta para analizar el contexto del que provienen los jóvenes, es el nivel socioeconómico. Ya hemos visto que el 74 % vive con su familia de origen, aún la tercera parte de aquellos que trabajan. Para intentar obtener este dato, examinamos la situación laboral de los padres de los ingresantes (Tabla Nº5). Observamos que tanto los padres como las madres que trabajan se desempeñan mayoritariamente como obreros o empleados, o sea que son asalariados, no se puede inferir el ingreso porque este dato no se consigna en la ficha de inscripción de ingreso a las carreras de la UNSL. Se puede decir que estas familias cuentan con un ingreso mensual y acceden a una obra social, podríamos caracterizarlos como hogares de clase media y media baja[2].

[2]Un factor poco mencionado es la irrupción de una nueva clase media a partir de la intensidad del proceso de asalarización de la población económicamente activa desde 2003. En los últimos diez años, la situación laboral muestra un crecimiento notable de los asalariados, cuya participación en la PEA supera los registros históricos más elevados. Los investigadores interpretan la evolución de esos grupos ocupaciones como el crecimiento de las "nuevas clases medias" formadas por directivos, profesionales y empleados de la administración. Señalan que el epicentro de ese cambio en la estructura ocupacional y social fue el aumento de los estratos asalariados de clase media y la clase obrera calificada.El impacto de los cambios ocupacionales en la estructura social de la Argentina: 2003-2011.

Tabla Nº 6

Lugar de procedencia de los Ingresantes, ≤ 29 años

Provincia de origen	N	%
San Luis	253	70,48
Córdoba	18	5,00
Buenos Aires	16	4,46
Mendoza	11	3,06
San Juan	4	1,12
Chubut	2	0,56
La Rioja	1	0,28
Salta	1	0,28
Rio Negro	1	0,28
Jujuy	1	0,28
Sin Datos	51	14,20
Total	359	100,00

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de la ficha de Aspirantes2013.

En cuanto a la provincia y/o ciudad de origen, comprobamos que el porcentaje más alto (más del 70%) proviene de la Provincia de San Luis, de esos 253 estudiantes 173 provienen de la ciudad de Villa Mercedes (Sede de la Facultad), 26 de localidades del interior provincial, y 54 de la Capital de la Provincia, a una distancia de sólo 90 km. de nuestra ciudad (Tabla Nº 6). Esta caracterización puede permitirnos inferir que los alumnos ingresantes comparten con los docentes el mismo "imaginario social" brindado por el contexto cultural en el cual desarrollan sus actividades.

Los docentes

Según informe del Departamento de Personal de nuestra Facultad, hasta septiembre de 2014, trabajan 153 docentes. En nuestra Universidad la categoría docente incluye a los auxiliares de docencia, JTP y auxiliar de 1º categoría como a las diferentes categorías de profesor: Adjunto, Asociado, Titular.

Tabla Nº 7

Categorías docentes

Categoría docente	N	%
Profesores (titulares, asociados o adjuntos)	61	39,8%
Auxiliares (JTP, auxiliar de primera, auxiliar alumno)	92	60,2%
Total	153	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos del Dpto. de Personal de la Facultad al 2014.

La Tabla Nº 7 muestra la cantidad de docentes distribuidos según sean auxiliares o profesores, mostrando claramente la supremacía numérica de los primeros sobre los segundos. Esta situación representa la distribución piramidal en la conformación de los equipos de cátedra.

Tabla Nº 8

Dedicación docente

Dedicación	N	%
Exclusivo (40 hs/semana)	38	24,8%
Tiempo Completo (30 hs/semana)	5	3,3%
Semi-Exclusivo (20 hs/semana)	70	45,8%
Simple (10 hs/semana)	40	26,1%
Total	153	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos del Dpto. de Personal de la Facultad al 2014.

Esta Tabla indica la dedicación horaria que detentan los docentes, independiente del cargo que ocupen. Mayoritariamente la dedicación semi-exclusiva tiene una frecuencia relativa superior a los otros tipos de dedicaciones, estarían incorporados aquí aquellos docentes que además de docentes trabajan en otras organizaciones, pueden ser hombres o mujeres madres por ejemplo.

Algunas reflexiones sobre el contexto

Los jóvenes que estudiamos son jóvenes "incorporados" (Reguillo, 2000), provienen de familias de clase media y media baja, el 74 % vive con sus padres que son mayoritariamente trabajadores.La mitad de ellos vive en la ciudad de Villa Mercedes, el 80 % no trabaja ni busca trabajo.

Nuestros docentes residen en esta ciudad y, teniendo en cuenta los salarios docentes, forman parte también de una clase media extendida, esto nos lleva a pensar que el imaginario social es compartido.

Los estudiantes se están incorporando a una institución pequeña, la nuestra, donde el contacto cara a cara predomina en las relaciones del binomio docente – estudiante. Esta característica parece actuar reforzando las prácticas heterónomas, donde los jóvenes son interpelados desde los discursos del "deber ser".

Es esta "juventud", en este contexto del que proviene, la que intentamos comprender.

Las representaciones

Como ya expusimos, en los estudios realizados hemos detectado varias similitudes en las representaciones que acerca de la juventud tienen los docentes y los alumnos ingresantes.

Estas parecen responder a algunos de los "mitos" que sobre la juventud plantea Cecilia Braslavsky (1986).

Para intentar discernir cuál es la representación que con mayor frecuencia circula entre los actores analizados nos centramos en los resultados obtenidos al aplicar el Método Asociativo a una muestra de docentes de nuestra Facultad y a la Población de alumnos ingresantes a la misma en el año 2013. Este método por su carácter espontáneo y la dimensión proyectiva subyacente, permite actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en otro tipo de producciones discursivas.

En virtud del significado adjudicado a algunos términos, los agrupamos por su similitud, y trabajamos sobre los tres grupos más nombrados por los distintos actores:

Tabla Nº 9

Docentes: Frecuencia palabras asociadas con el término "juventud"

Docentes: palabras asociadas	Total menciones
Alegría + felicidad + diversión +fiesta + joda	19
Futuro + planes + proyectos	17
Alumnos + estudiantes + estudio	13

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación del Método Asociativo. Muestra Docentes. 2012.

Tabla Nº 10

Ingresantes: Frecuencia palabras asociadas con el término "juventud"

Ingresantes: palabras asociadas	Total menciones
Estudiar + estudio/s + estudiante/s + facu/facultad + universidad	64
diversión + divertirse + joda +alegres + alegría/s + felicidad	49
amigas/os + amistad/es	48

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación del Método Asociativo. Alumnos Ingresantes 2013.

Manifestación dorada / moratoria social

Los docentes asocian a los jóvenes/juventud con la "alegría", "diversión" y "fiesta", quizás porque esta representación se comparte intergeneracionalmente, ¿quién no vivió la juventud de esta manera? La representación de los docentes en este sentido, está anclada en el imaginario social que la asocia con la idea de goce, de ocio y la idea de futuro.

Los estudiantes también asocian la juventud con la diversión (alegría, joda) colocando a la juventud en una situación de privilegio para gozar del ocio.

Esta representación compartida está anclada en el imaginario social que la asocia con la idea de goce, de ocio y de futuro, y aparece claramente en algunas expresiones que forman parte de nuestro acervo cultural: el primer verso del poema de Rubén Darío "Canción de Otoño en Primavera" reza "Juventud divino tesoro" y esta frase escrita a principios del Siglo XX, recuperada incluso por Sumo en su tema "Los viejos vinagres" ha sido referencia obligada al pensar en la juventud.

Visión adultocéntrica

Esta mirada aparece en la representación de los docentes según la cual se niega la potencialidad de los jóvenes para desarrollarse en el presente, el presente es de los adultos, los jóvenes deben centrarse en formarse hoy, con las normas fijadas por los adultos, para poder hacerse cargo de su futuro cercano.

Heteronomía

Tanto en las representaciones de los docentes como en las de los ingresantes aparece la asociación de la juventud con la relación establecida al interior de la institución Universidad, "alumnos" "estudiantes" "estudio" nos hacen pensar en las posiciones ocupadas en el campo universitario. La Universidad posee claramente una "tabla de deberes y fines" que opera como una fuerza externa que marca el "deber ser" a la cual están sujetos tanto los estudiantes como los docentes. (Chaui en Chaves, 2010).

A modo de reflexión: la conformación de un imaginario institucional que tiñe las prácticas

Nuestro interés al tratar de elucidar cuáles son las representaciones acerca de la juventud que conforman nuestro imaginario institucional, está guiado fundamentalmente por la capacidad que tiene el imaginario de orientar la conducta de los actores.

El sujeto suele perder en el espacio institucional su carácter de instituyente y se somete a la institución que pone en juego una ley organizadora de los intercambios que define el tipo de lenguaje que se puede usar y el tipo de relación que pueden tener unos y otros, termina en suma definiendo su identidad. En este proceso los imaginarios sociales tienen una función primaria que se podría definir como la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente.

En el caso de las instituciones, lo imaginario y lo simbólico no solo representan a la institución sino que son auténticas dimensiones de la realidad institucional que permiten reconocer las relaciones de fuerza o de poder instituido (Kaminsky, 1994). Es por ello que para el análisis de las representaciones y prácticas que conforman el imaginario es esencial el abordaje del poder simbólico, tanto como generador de estructuras estructurantes como de estructuras estructuradas.

Es en este punto donde recuperamos el planteo de Enriquez (1992) en cuanto a que el sistema imaginario puede optar entre dos formas: 1) imaginario ilusorio, a partir del cual se podrá entender el papel protector por parte de la institución frente a la angustia de la fragmentación reforzada por la socialización; 2) imaginario motor, en donde el papel que desempeña la institución es posibilitarles a los sujetos que se conduzcan creativamente en su actividad sin sentirse coartados por imperativos.

Si no somos concientes desde nuestra posición de docentes que la noción de "juventud" dorada a partir de la cual interactuamos con nuestros alumnos marcándoles las reglas del "deber ser", es una posición cristalizada, instituida, pero también transitoria, relacional, cambiante (Perez Islas, en Chaves 2010), no dejaremos espacio para el surgimiento de un imaginario motor, que nos permita trabar nuevas relaciones y establecer nuevas prácticas.

Estamos convencidos que como investigadores del campo de las ciencias sociales, tenemos que continuar siendo cuestionadores, críticos al orden vigente y por lo tanto, continuar buscando explicaciones diversas a lo aceptado o normado institucionalmente, a lo impuesto por los paradigmas de moda, para poder entender la esencia misma del cambio posible y necesario, visto como la

capacidad que tenemos los actores institucionalizados para transformar, construir e incluir los significados que predominan en esa vinculación compleja, dinámica y relacional.

Bibliografía

1. Abric, Jean Claude (Comp) (2001). Prácticas sociales y representaciones. México: Editorial Coyoacán
2. Braslavsky, Cecilia (1986): La juventud argentina: informe de situación. Buenos Aires: CEAL.
3. Castoriadis, C. (1998); Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto, Barcelona, Gedisa.
4. _____ (2003) La institución imaginaria de la Sociedad. Buenos Aires. Tusquets Editores, Vol. 1 y 2
5. Chaves, Mariana (2010). Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires: Espacio Editorial.
6. Enriquez, Eugene. (1992): L'Organisation en analyse. PresseUniversitarire. France.
7. Enriquez, Eugene (2007) "Imaginario social, rechazo y represión en las organizaciones".Disponible: http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/imaginario.html.
8. Escolar, Cora. 2002. Topografías de la Investigación, métodos, espacios y prácticas profesionales. Editorial Eudeba, Buenos Aires, Argentina.
9. Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y otros (1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca: elementos para su gestión. Buenos Aires: Editorial Troquel Serie FLACSO-Acción.
10. Kornblit, Ana Lía (coord.) (2004) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Buenos Aires: Editorial Biblos
11. Lourau, René (1987). El Análisis Institucional. Buenos Aires: Ed. Amorrortu
12. Kaminsky, Gregorio (1994).Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales. Lugar Editorial. Buenos Aries. Argentina
13. -Margulis, M. (1996), La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud, Buenos Aires, Biblos.
14. -Kessler, G. (2007). "Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales". En Bruniard, R. (coordinador) "Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina". IIPEUNESCO. Bs. As.
15. -Silvia Sigal 1985 "Estructuras sociales y juventudes latinoamericana" en Montiel, Edgar (comp); Juventud de la Crisis. Ceestem/Nueva Imagen, Mexico.
16. Reguillo Cruz, Rossana (2000), Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires.



Jóvenes en formación docente: trayectorias y contextos

Mg. María Inés BARILÁ.
ISFD y T Nº 25. Patagones
maine11@speedy.com.ar

Lic. Andrés AMOROSO.
ISFD y T. Nº 25 Carmen de Patagones. Buenos Aires.
andresamoroso@gmail.com

Lic. Verónica CUEVAS
ISFD y T. Nº 25 Carmen de Patagones. Buenos Aires.
veroniquitas5@hotmail.com

Aclaraciones preliminares

El diseño curricular de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires está organizado por campos curriculares, este trabajo surge del Campo de la Subjetividad y de la Cultura, en las carreras de Profesorado de Educación Primaria, Inicial y Especial, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 25 de Carmen de Patagones, Provincia de Buenos Aires.

Este campo curricular propone conocer al sujeto en formación, comprender la identidad en permanente cambio, sus potencialidades y puntos de ruptura; reconocerlo actor de una cultura compleja, transformada por los medios y las tecnologías, en la que se evidencian múltiples identificaciones constitutivas de la subjetividad.

Numerosos estudios sobre la conformación social del magisterio en la Argentina actual, dan cuenta de que la elección de una carrera docente constituye una opción que hacen con frecuencia las mujeres jóvenes de las clases sociales pobres o empobrecidas con vistas a obtener una titulación de nivel superior que suponen facilitadora del acceso al empleo.

Estos estudiantes - futuros docentes - poseen una biografía escolar producto del tránsito por las instituciones escolares que ha nutrido y configurado el imaginario docente, instituyendo significaciones que quedan marcadas, del mismo modo que determinadas prácticas y posicionamientos sobre la docencia que, a su vez, la caracterizan; en general los docentes en formación portan 'identificaciones formadoras', se identifica con algún o algunos docentes, y niega o rechaza la imagen y la forma de desempeñar la docencia de otros.

Las relaciones educativas, en el sentido de Paulo Freire, nunca son simétricas; en ellas, los lugares de educador y educando no son fijos y están mediados por el mundo. Es importante indagar, desde

los jóvenes, cómo y con qué características se produce el encuentro - en términos de relación educativa - entre los alumnos y los docentes en la institución formadora.

Las profundas transformaciones socio-culturales configuran el escenario en el que se es joven hoy; la nominación de 'nuevas juventudes' intenta dar cuenta de que existen varias maneras de ser joven y distintas formas de dotar de significados a la condición juvenil.

Desde esta posición, el joven es un ser humano con plenos derechos ciudadanos, participa de otros espacios sociales emergentes que inciden subjetivamente en sus modos de 'leer y escribir' la experiencia, de situarse en el mundo y que devienen formadores de sujetos y productores de sentidos y de saberes, generalmente de forma transitoria.

Estos jóvenes están siendo formados en categorías de experiencia que otras generaciones no compartieron por ser socializadas en un contexto tecnológico diferente.

Este trabajo, realizado desde una perspectiva cualitativa, indaga en las particulares historias escolares y personales de algunos jóvenes pertenecientes al sector social definido como medio-bajo que cursan carreras de Formación Docente y que presentan atraso académico debido a que han recursado varias veces algunas materias.

Se entiende por atraso académico, la permanencia de los alumnos en una carrera que, por alguna circunstancia, no logran mantener el ritmo regular del plan de estudio, por lo tanto su egreso ocurre en una fecha posterior a la establecida. La permanencia en la carrera se origina por el recursado de materias - equiparable al de la repitencia en otros niveles del sistema-, que implica una interrupción en la trayectoria escolar de los estudiantes, dejando huellas en la autoestima y en la construcción de su identidad como docente.

Se parte del supuesto que el recorrido personal y escolar de algunos estudiantes conjugados con las características organizativas de la institución formadora, se constituyen en obstaculizadores de la permanencia y egreso exitoso de la formación.

En este sentido, el nivel superior no universitario, replica un modelo escolar que sólo considera o prevé un ideal de trayectoria escolar, cuya duración está estandarizada y determina la progresión de los aprendizajes. Modelo que profundiza la fragmentación al desconocer la diversidad de situaciones, trayectorias y contextos que atraviesan la vida de los/as alumnos/as, dejando marcas en la construcción de la identidad docente, toda vez que los estudiantes naturalizan las situaciones escolares vividas.

Jóvenes estudiantes de formación docente: trayectorias escolares

En sentido amplio, la idea de trayectoria escolar permite reconstruir la historia personal, escolar y social de los estudiantes. Kaplan y Fainsod (2006) la definen como el recorrido que realiza el alumno por grados, ciclos y niveles a lo largo de su historia escolar.

Recorrido que incluye el registro de los obstáculos en las biografías personales de los alumnos, sus decisiones acerca de interrupciones y 'desvíos' en dichos recorridos. La noción de trayectoria contempla tres aspectos:

- en la trayectoria como resultado confluyen las biografías personales de los alumnos y las posibilidades que le presenta una institución educativa;
- en este resultado intervienen las decisiones de los alumnos o de sus familias en función de la experiencia escolar pasada y presente y de las expectativas acerca de los beneficios de la escolaridad;
- las trayectorias no son las únicas posibles, en tanto la escuela y los alumnos o sus familias intervienen en ella.

En este recorte presentamos algunos aspectos del recorrido de seis alumnas, con edades entre 26 y 35 años, que intentan finalizar la carrera de Profesorado en Educación Especial; la mayoría se desempeña laboralmente en el ámbito educativo.

Cursaron la primaria y la secundaria en escuelas públicas, dos de ellas en la Línea Sur de Río Negro. Poseen situaciones familiares diferentes, las socioeconómicas son similares en el momento de cursado de la carrera: trabajan y costean sus estudios.

Desde la noción de trayectoria como reconstrucción personal, escolar y social de los futuros formadores, nos preguntamos ¿qué acontecimientos de la vida/trayectoria personal de cada estudiante influyeron en la **elección** de una carrera vinculada a la formación docente? Ellas dicen:

> *"En realidad no la elegí, no tuve opción en ese momento porque fui a inscribirme para inicial. Mi idea era ser maestra jardinera y cuando fui en febrero ya los cupos estaban agotados, entonces me dijeron que en la única que quedaba lugar era para especial, me anoté y me di cuenta que sí me gustaba".*
>
> *"Elegí la carrera, al principio cuando terminé quinto ni siquiera estaba enterada de la carrera Educación Especial. Mi idea era irme a otro lado pero tampoco tenía los fondos ni yo, ni mi familia como para poder estudiar en otro lado. Así que cuando vi la carrera fue la que más me interesó dentro de todas las propuestas que hay acá".*
>
> *"La elegí porque me gustaba, tuve la oportunidad durante el secundario de ir a la escuela laboral y compartir con chicos especiales muchos momentos y sí me convencí de que era lo mío y a pesar de que me llevó muchos años nunca la abandoné o cambié de carrera por ese motivo, porque me gustaba".*
>
> *"Una porque me gusta y otra porque tenía que elegir una carrera que se relacione a la psicopedagogía, a qué dedicarme, como me gustaba educación especial fue lo único más próximo para trabajar y estudiar".*

La mitad de las alumnas entrevistadas eligieron la carrera por vocación y el resto en segundo término o porque no les quedaba otra opción. No obstante, una vez que comenzaron a cursar, optaron por continuar y luchan por finalizar la carrera.

En relación con las expectativas, todas coinciden que querían empezar y terminar la carrera pero nunca se imaginaron que les llevaría tanto tiempo finalizarla, es decir, que ninguna cumplió con el tiempo establecido según el plan de estudios. *"Cuando empecé mis expectativas eran recibirme e irme a trabajar al sur, pero no pensé nunca que me iba a llevar tanto tiempo"; "Mi idea era hacer una cursada rápida, terminar la carrera, con el tiempo comenzó a surgir la desesperación de terminar"; "(…) como toda persona que empieza una carrera obviamente la expectativa es poder terminar cuanto antes para poder ejercer".*

Flavia Terigi (2010) explica que *"hay chicos que hacen trayectorias educativas continuas pero no completan su escolaridad y chicos que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad"* (p.4). Este parece ser el caso de las alumnas entrevistadas, ya que se evidencia la permanencia constante en la carrera pese a las discontinuidades en sus trayectorias.

De acuerdo a diferentes posiciones conceptuales, los ***determinantes personales*** son uno de los factores que interviene en el rendimiento académico y en la situación de recursado, incidiendo en las trayectorias de los estudiantes. Las causas suelen ser por problemas familiares, económicos, laborales, entre otros, según las expresiones de las entrevistadas:

> *"Fue muy sacrificado, tanto para mí como para mi familia porque cuando abandoné en 2000, abandoné justamente porque estaba embarazada de gemelos cuando volví a retomar en el 2007 mis hijos eran chiquitos, tenía que contar con niñera, en aquel entonces para poder estudiar".*
>
> *"El embarazo, también me hizo ir un poco más lento, tuve que hacer reposo… muchos problemas, ese año lo perdí, después con la nena chiquita no tenía quién me la cuide…".*
>
> *"Empecé a trabajar en el 2009 porque necesitaba plata, la distancia, los horarios eran muy tarde, se hacía complicado y estaba sola, por eso abandoné y retomé varias veces".*

Se puede inferir, según lo expresado por las alumnas, que el trabajo, la familia propia, la falta de tiempo, son algunos condicionantes que suelen dificultar la finalización en el tiempo previsto (trayectoria teórica) la carrera; en general porque implica un doble esfuerzo mental y físico debido al cansancio, la poca concentración, el desgano y la falta de tiempo, entre otras cuestiones.

Otro aspecto que forma parte de las trayectorias de estas alumnas y, que incide respecto del recursado de materias, se vincula con la percepción de que poseen **dificultades académicas** o de rendimiento, como manifiestan. Con relación a sus recorridos, explican:

> *"Segundo* año de la carrera fue terrible*, más allá que haya recursado materias de primero, no podía sacar una materia y por lo tanto no me esforzaba por las otras, iba perdiendo las esperanzas de sacar esa materia. (…) no lograba comprender a la docente, era muchísima la bibliografía. Por esa materia perdí 4 o 5 años".*

"Me costó 2do porque no eran tan específicas de la carrera en sí, las areales, estas sí me costaron más. Tardé en algunos finales, me cuesta estudiar algunas materias".

"Recursé y recursé porque recién salía del secundario tenía que adaptarme eran muchos cambios juntos, no sabía estudiar, nunca había leído tanto junto en mi vida, me atrasé en algunas materias…".

"Los dos primeros años me costaron, recursé Lengua y Filosofía tres veces, Matemática y Ciencias Naturales una vez, pero las que me costó más fue Lengua porque era mucho material, no le entendía a la profesora y la abandonaba llegando el final del año".

En las narrativas de las estudiantes se perciben con dificultades *'me costó', 'fue terrible'*, son expresiones que delatan la situación y son enunciaciones que también construyen las particularidades de biografías/trayectorias escolares. En muchas ocasiones son ideas implícitas que subyacerán posteriormente en sus prácticas como docentes.

Las alumnas entrevistadas continúan sus estudios, recursando las materias pero no dejan de asistir. La mayoría desde que ingresó al terciario, han cursado en dos y hasta tres oportunidades algunas materias, han perdido la regularidad y vuelto a cursar.

El motivo por el que perseveran es porque consideran que esta carrera puede mejorar sus posibilidades de inserción laboral, en el sentido de ingreso como docentes al sistema provincial. En un caso se da cuenta que todavía está lejos de lograr el objetivo y manifiesta: *"necesito terminar esta carrera, estoy cansada, estoy grande…"*

Todas ellas manifiestan conciencia de que los avatares de sus vidas personales están vinculados no sólo a sus decisiones sino que se entraman con factores familiares, económicos, sociales, en relación con sus trayectorias escolares en la formación docente se consideran como únicas responsables de lo que les ha sucedido en los años de estudio, son ellas las que deben adaptarse al sistema y no el sistema a ellas.

Ante el interrogante sobre si las condiciones institucionales y de dictado de las materias tiene alguna incidencia sobre sus situaciones escolares, en general responden que ellas deben encontrar el modo de resolver las realidades que se les presentan. En este sentido, parecieran hacerse cargo de un discurso del esfuerzo personal y del mérito como medio de alcanzar algunos objetivos, no pueden verse a sí mismas en un contexto social que también es determinante de sus historias y en un modelo institucional que replica las condiciones de exclusión.

Consideran que la condición de recursante, es su responsabilidad, que atribuyen a la falta de estudio y del tiempo principalmente, en general, plantean como dificultad el modo en que se dictan a veces algunas materias, la falta de explicación, la escasez de tiempo para el desarrollo de programas extensos.

En las trayectorias que describimos -común a muchas alumnas del profesorado, que se han hecho acreedoras al rótulo de recursantes-, es posible percibir una situación que presenta por lo menos dos aristas:

- una, que implica la pérdida considerable de tiempo vital de las jóvenes en cuya determinación se conjugan un conjunto de factores contextuales, personales, escolares;
- y otra, que significa una herida importante en su autoestima, con incidencia sobre la construcción de su identidad personal y como *posible* docente.

Se puede observar que ambos factores se unifican en el descenso de las expectativas de punto de partida: la idea de la educación como posibilidad de mejora y ascenso, los intentos de acceso a esta promesa y la disminución de las expectativas iniciales a partir de la experiencia real en el sistema educativo y en la vida.

Jóvenes en Formación Docente: algunos obstáculos

Una revisión de los **factores escolares** que actúan como obstaculizadores del recorrido y crean cierta estigmatización de las jóvenes en condiciones similares, se relacionan con algunas características organizativas y curriculares en las que se da formación docente. En la institución que nos ocupa, la Formación Docente comparte, en distintos turnos y edificios, los espacios con el nivel primario. Las aulas y el mobiliario están dispuestos de tal manera y tienen unas características que permiten tanto el trabajo de niños como de jóvenes y adultos.

El currículum de la formación está planteado por años de estudio, previendo una cierta cantidad de materias a cursar y regularizar para poder acceder al curso siguiente. De esta manera, las materias se dictan por cohorte, cada año para una diferente y recién con el cambio de plan (que no contiene a las alumnas entrevistadas) existe la condición de alumno libre, en el plan de ellas sólo se admite la de regular.

Esta estructura, sumamente rígida, no prevé trayectorias alternativas y en términos generales, replica el modelo de escuela forjado en la modernidad: una escuela orientada a resolver el problema de la alfabetización masiva que, siguiendo el patrón de la producción en serie, considera un ideal de *trayectoria escolar bajo unidades de tiempo calendario -año, ciclos y niveles escolares- cuya duración está estandarizada y que marca la progresión de los aprendizajes en relación con las edades de los niños y jóvenes.*

En este sentido, los alumnos no son sujetos individuales, sino que se constituyen como un colectivo donde todos deben reunir las mismas características y alcanzar los mismos logros. Esta escuela desconoce la diversidad de situaciones, trayectorias y contextos que atraviesan la vida de los alumnos y los mira siempre como a uno, que a la vez se constituye en el ***deber ser*** del estudiante.

Reflexiones a modo de cierre provisorio

En términos generales para la formación docente se pueden señalar una serie de rasgos característicos que parecen operar como frenos de las trayectorias estudiantiles: la rigidez del itinerario curricular previsto; las condiciones de institucionalización de la formación docente

atravesadas por los modelos de la escuela primaria y secundaria; la fuerte idealización todavía presente en los institutos formadores acerca de las condiciones de punto de partida que deben reunir los estudiantes para ser docentes, que supone un quiebre entre el capital cultural que se espera posean y los capitales culturales reales de las estudiantes; las condiciones de cursado que prevé como única posibilidad la de alumno regular (en el plan de estudio de estas alumnas) y por ende supone el recursado en las mismas condiciones, con los mismos contenidos y docentes como única posibilidad de continuidad de los estudios, esta cuestión parece operar sobre el supuesto que el punto de partida del estudiante en cada recursada es de 0, o sea que siempre se empieza de nuevo.

En estas condiciones, pensar algunas estrategias desde la formación puede ser un recurso válido para mejorar las posibilidades educativas y laborales de estas jóvenes y otras como ellas. No obstante, es necesario reconocer que lo que realmente se necesita es un sistema de producción y empleo que no entrampe a los jóvenes en opciones que no son tales, ya que en muchos casos la docencia es un intento entre desesperado y resignado y no una verdadera elección. Como decía Altamirano (cit. por Tenti Fanfani, p.80) *"la miseria obligaba a hacer la última trampa al diablo convirtiéndose en maestro de escuela."*

En los casos trabajados es posible advertir el carácter cambiante y sujeto a múltiples factores que presentan las trayectorias escolares y personales de las jóvenes en la actualidad. En el caso particular de estas estudiantes también es necesario registrar cómo sus proyectos de vida se han ido modificando, no hacia la mejora de posibilidades y accesos, sino en un sentido de cada vez mayor restricción y reducción de las esperanzas y las expectativas que pudieron tener en sí mismas y su futuro.

Estas situaciones, si constituyeran un cierto denominador común de los estudiantes de Formación Docente, tendrían que convertirse en una preocupación de los institutos formadores y de la misma política de Formación, en la medida que tiene incidencia en los rasgos de identidad de los futuros docentes.

Hacia el interior de los institutos sería interesante pensar al menos qué condiciones institucionales sería necesario flexibilizar - modificar a fin de disminuir estos efectos de réplica de la escolarización tradicional que perviven en la cotidianeidad, operando como el currículum oculto de la formación. Entre algunas de estas cuestiones, y a partir de la observación de los obstáculos que encuentran las estudiantes entrevistadas, parece importante señalar:

- La necesidad de flexibilizar las condiciones en las que se puede ser estudiante de un IFD, a los efectos de permitir que puedan construir sus propios itinerarios (superando el recursado como solución estigmatizadora), articular un régimen que contemple diferentes formas de cursado según las características de la materia que se trate (diferenciar entre las que exigen ser cursadas regularmente, las que podrían admitir la condición de libre, aumentar el porcentaje de promocionales, etc.). Es necesario explicitar que algunas de estas cuestiones ya están en marcha en el diseño curricular vigente.

- Articular sistemas de apoyo, que incluyan tanto tutorías docentes como estudiantiles.
- Profundizar en el conocimiento de los alumnos mediante el desarrollo de proyectos de investigación centrados en las trayectorias de los mismos, que permitan generar información con el objeto de mejorar las condiciones de la formación y de inserción laboral que ofrece la institución.
- Generar formas de acercamiento al empleo real, mediante convenios y acuerdos que incluyan pasantías pagadas, en instituciones avaladas y supervisadas por los organismos de gobierno de la educación.
- La detección de las materias que generan mayores dificultades a los alumnos, sobre todo aquellas que recursan con más frecuencia a los efectos de revisar y adecuar los contenidos articulando con otras asignaturas.
- Pensar y articular espacios institucionalizados para los estudiantes en los que se propicie de reflexión y análisis acerca de la realidad que viven, facilitando la percepción y conciencia de situaciones injustas que los afectan y que a la vez ayuden a recuperar la confianza, el trabajo colectivo y la participación ciudadana como estrategia de cambio y mejora de la formación.

En síntesis, el atraso académico es el resultado de la interacción de una serie de características, razones y causas, que reflejan la dificultad por parte del estudiante de cumplir con la trayectoria educativa formal esperada para el ciclo lectivo en curso. Mediante la realización de este trabajo estamos en condiciones de afirmar que el atraso académico es una problemática que atañe a muchas de las estudiantes de esta carrera en esta institución educativa.

Bibliografía

Barilá, M. I.; Bolletta, V. et al. Proyecto de Investigación Nº V04/078 *"Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna"*. UNCo-CURZA, 2013-2016, en ejecución.

Barilá, M. I.; Iuri, T. et al. Proyecto de Investigación 04/V060 *"Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna"*. UNCo-CURZA, 2009-2012.

Brito, A. & Pinkasz, D. (2006). "Propuestas institucionales para la atención de trayectorias escolares". Diplomatura en Currículum y prácticas en Contexto. Flacso Virtual.

Chain, R., Jácome, N. y Rosales, O. (2000). *"Estudiantes, exámenes y trayectorias"*. En CENEVAL, Memoria del Cuarto Foro de Evaluación Educativa, México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior

Chaves, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

Davini, M. C. & Alliaud, A. (1995). *Los maestros del Siglo XXI.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Davini, M.C. (1998) *El currículum de Formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* España: Editorial Losada.

Elbaum, J. (1998) *"La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar"* en Propuesta Educativa, año 9, Nº18, Buenos Aires.

Fabbri S. y Cuevas V. (2013) "Jóvenes, escuela y constitución subjetiva en tiempos de fluidez" En *Revista Razón y Palabra N° 81.*

Falconi, O. (2004) "Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?" en *KAIRÓS,* Revista de Temas Sociales, Año 8. Universidad Nacional de San Luis.

Ghiardo S. y Dávila L, (2005). *"Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles."* Valparaíso: Ediciones Cidpa.

Gojman, S. & Zelmanovich, P. (2006). "Propuestas para el aula. Atender la heterogeneidad de trayectorias y biografías escolares". Diplomatura en Currículum y prácticas en Contexto. Flacso Virtual.

Kantor D. (2001) "La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas". Informe final. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. GCBA.

Kaplan, C. y Fainsod, P. (2006). *Escuelas y docentes frente a trayectorias sociales y escolares*. Diplomatura en Currículum y prácticas en Contexto. Flacso Virtual.

Montes, N. y Sendón M.A. (2006) "Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI" en *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas,* vol. 11, nº 29, abril-junio.

Proyecto DINIECE (2005) *"*Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos: un estudio en escuelas de nuestro país*"*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Tamarit, J. (Director) (2002) *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tenti Fanfani, E. (1992). "El oficio de maestro. Contradicciones iniciales". En: Alliaud y Duschatzky (comp.) (1992) *Maestros*. *Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Terigi, F. (2010). "Las cronologías del aprendizaje un concepto para pensar las trayectorias escolares". Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. Santa Rosa, La Pampa

---------- (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Paper presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.* Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.



Jóvenes y experiencias: aportes para el debate

Autores: Mg. María Inés Barilá
Docente e investigadora
Universidad Nacional del Comahue. CURZA.
E-mail: maine11@speedy.com.ar

Lic. Analisa Noemí Castillo.
Docente e investigadora
Universidad Nacional del Comahue. CURZA.
E-mail: analisacastillo@gmail.com

Palabras clave: *Jóvenes - Escuela nocturna - Experiencias*

Resumen

El trabajo se enmarca en una línea de investigación iniciada en 1995, y cuya tradición se centra en el estudio de distintos aspectos del nivel medio del sistema educativo, en las subjetividades de los jóvenes y el sentido que le confieren a la escuela media nocturna en el contexto actual. En este caso se plantea la necesidad de construir conocimiento respecto de los significados, las experiencias y las formas de participación de los jóvenes en las escuelas medias que funcionan en horario nocturno.

Se adopta la perspectiva cualitativa para la aprehensión y construcción de los datos en el campo desde un abordaje que permite rescatar las singularidades, significados, experiencias y las estrategias de participación de los jóvenes dentro y fuera del espacio escolar.

En la investigación finalizada el año anterior por el mismo equipo de trabajo, denominada: 'Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna', se estudiaron las subjetividades de los jóvenes y los sentidos que le otorgan a la escuela media nocturna. Para ello, se analizaron diversos ejes de análisis, tales como: trayectorias escolares previas a la 'nocturna' y en la nocturna; diversos modos de ser alumnos; experiencias de socialización tanto dentro como fuera de la escuela; expectativas hacia el futuro; la relación educación y trabajo; los consumos culturales y las percepciones en torno a la cultura escolar nocturna, todos ellos surgidos del profundo y arduo trabajo de campo llevado adelante con jóvenes que asistían a las escuelas nocturnas, partiendo del supuesto que la juventud es una categoría social e históricamente construida, en el marco de un análisis normativo de fuentes documentales nacionales y provinciales en torno a los significados de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJyA), desde sus orígenes hasta la actualidad y de la caracterización de los establecimientos educativos para nivel medio en Río Negro y en Viedma.

En este sentido los análisis realizados como así las diversos trabajos que realizamos en investigaciones anteriores y en concordancia con otros estudios (Duschatzky y Corea, 2003; Funes Artiaga, 1995; Guerrero Salinas, 2000; Antelo y Abramowski, 1999), sostenemos que las diversas formas de habitar la escuela nocturna y de significarla no sólo genera resignificaciones en la forma de experimentar los diversos modos de transitar por la juventud sino además la reconstrucción de experiencias escolares. Como en un movimiento dialéctico de construcción que es particular y significativo no sólo de cada provincia, ciudad sino de cada escuela nocturna, por parte de los jóvenes

En este trabajo proponemos compartir algunas reflexiones centradas en una de las dimensiones de nuestro problema de investigación, *las experiencias de los jóvenes*, intentando profundizar en una perspectiva teórica que nos posibilité no sólo abocarnos a la cuestión escolar específicamente sino también aquellas experiencias que los jóvenes significan relevantes por fuera de la escuela.

Realizaremos en un primer momento una breve reseña de estudios anteriores en torno a la noción de experiencia para luego profundizar en el posicionamiento teórico construido. Ambas instancias tienen por finalidad de ir esbozando los ejes de indagación que utilizaremos para la recolección de datos, los cuales se irán revisando y considerando en el transcurso del trabajo de campo.

PONENCIA COMPLETA

Introducción

El presente trabajo surge en el marco de un proyecto de investigación que tiene por objetivo general construir conocimiento respecto de los significados, las experiencias y las formas de participación de los jóvenes en las escuelas medias que funcionan en horario nocturno, en Viedma, provincia de Río Negro.

Se adopta la perspectiva cualitativa para la aprehensión y construcción de los datos en el campo desde un abordaje que permite rescatar las singularidades, significados, experiencias y las estrategias de participación de los jóvenes dentro y fuera del espacio escolar.

Esta inquietud investigativa tiene una larga historia, desde el año 1995 se viene transitando, pensando y trabajando en las escuelas nocturnas estudiando diversos aspectos del nivel medio del sistema educativo, en las subjetividades de los jóvenes y el sentido que le confieren a la escuela media nocturna en el contexto actual.

En la investigación finalizada[1] en el año 2012, se analizaron diversos ejes, tales como: *trayectorias escolares previas a la 'nocturna' y en la nocturna*; *diversos modos de ser alumnos*; *experiencias de socialización tanto dentro como fuera de la escuela*; *expectativas hacia el futuro*; *la relación educación y trabajo*; *los consumos culturales* y *las percepciones en torno a la cultura escolar nocturna*, todos ellos surgidos del profundo y arduo trabajo de campo llevado adelante con jóvenes

[1] Denominada: *"Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna"*, dirigida por Mgter. María Inés Barilá y co-dirigida por Mgter. Teresa Iuri. Período 2009-2012. CURZA. UNComa.

que asistían a las escuelas nocturnas, partiendo del supuesto que la juventud es una categoría social e históricamente construida, en el marco de un análisis normativo de fuentes documentales nacionales y provinciales en torno a los significados de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJyA), desde sus orígenes hasta la actualidad y de la caracterización de los establecimientos educativos para nivel medio en Río Negro y en Viedma.

A través de los análisis realizados como así las diversos trabajos que efectuamos en investigaciones anteriores y en concordancia con otros estudios (Duschatzky y Corea, 2003; Funes Artiaga, 1995; Guerrero Salinas, 2000; Antelo y Abramowski, 1999; Barilá, 2006; 2007, 2009; Chaves, 2005; entre otros), *sostenemos que las diversas formas de habitar la escuela nocturna y de significarla no sólo genera resignificaciones en la forma de experimentar los diversos modos de transitar por la juventud sino además la reconstrucción de experiencias escolares subjetivadas*, como en un movimiento dialéctico de construcción que es particular y significativo no sólo de cada provincia, ciudad sino de cada escuela nocturna, por parte de los jóvenes.

Entendemos que toda *experiencia*, en este caso particular es subjetiva, y a la vez esa experiencia subjetiva a los jóvenes, en este sentido cuando hablamos de jóvenes desde nuestra mirada como psicopedagogas hablamos de subjetividades juveniles.

Porque entendemos que la juventud es una construcción discursiva, una irrupción de acontecimiento[2], que no siempre fue nombrada, hablada, vivida de igual manera. Mariana Chaves (2010) señala que en las sociedades las personas que transitan diversas situaciones temporales de la vida les otorgan sentidos individuales y colectivos, es decir, producen nominaciones que a la vez producen sujetos pertenecientes a determinadas categorías en dos formas, por una parte, en un sentido biográfico[3] y por otra parte ingresa al sentido histórico[4]. De esta manera, las experiencias biográficas e históricas forman parte de la constitución del sujeto en todas sus dimensiones (políticas, económicas, simbólicas y emocionales) dando la posibilidad de *'analizar la experiencia etaria como generadora de identidad'*[5] (p. 25)

Y esas experiencias etarias generadoras de identidad *no siempre* se nos presentan en la forma esperada o de la manera esperable de como tendría que ser un joven, sino que siempre irrumpió,

[2] Según lo planteado por Foucault (1969), en esa coyuntura que aparece y en esa dispersión temporal que le permita, a ese discurso, ser repetido, sabido, olvidado, transformado, borrado hasta en su menor rastro. Es decir, que no hay que devolver el discurso a la lejana presencia del origen sino que hay que tratarlo en el juego de su instancia (Op.Cit: pp. 38-39). Esto supone que las significaciones que se realicen de la noción juventud dependerán de las condiciones socio-históricas y culturales que la atraviesen y constituyan.

[3] Cada persona y grupo pasa por diferentes edades a lo largo de la vida y construye una trayectoria (Op. Cit.)

[4] Que refiere a las diversas clasificaciones de edades, a los grados de edad (Op. Cit)

[5] Identidad que estaría asociada, según entiendo, a la noción de cronologización de la vida, que refiere a la objetivación de la vida como desarrollo cronológico individual y progresivo, medido por el calendario occidental y cristiano -en días, meses y años-. La vida se interpreta como un tránsito por el tiempo. (Op. cit. p.25). En este sentido la división etaria se potencia en la articulación con la división social del trabajo, la de los géneros y la del conocimiento, cuestiones inherentes a la formación y transformación de la modernidad (Op. Cit.) podría decir, en íntima relación con la formación de las instituciones que utilizando los parámetros cronológicos, a las distintas edades, han segmentado, especializado e institucionalizado el ciclo de la vida, legitimando la primacía de una clase o grupo sobre otro (Op. cit.).

desarticuló lo esperable, pero sobre todo a las tramas discursivas familiares, parentales, institucionales, especialmente a la escolar. Desarticulación necesaria para la apropiación de un espacio propio y de un lugar en el mundo.

Desarticulación que nos interpela como adultos o como generación anterior, porque si de lo que se trata es de 'indagar', 'escuchar' las experiencias de los jóvenes, en este caso escolares no podemos soslayar que escuchamos subjetividades y la emergencia de la mismas siempre o casi siempre se nos presenta como otro-extranjero que interpela e interroga nuestras legalidades, certezas de cómo vemos el mundo, de cómo transitarlo, en otras palabras nos enfrenta con nuestra subjetividad.

En este trabajo proponemos compartir algunas reflexiones centradas en una de las dimensiones de nuestro problema de investigación, *las experiencias de los jóvenes*, intentando profundizar en una perspectiva teórica que nos posibilité no sólo abocarnos a la cuestión escolar específicamente sino también aquellas experiencias que los jóvenes significan relevantes por fuera de la escuela.

Realizaremos en un primer momento una breve reseña de estudios anteriores en torno a la noción de experiencia para luego profundizar en el posicionamiento teórico construido y a partir de allí realizar una primera lectura, de un eje de análisis que hemos denominado *significaciones de los jóvenes en torno a su aprendizaje escolar*, de la recolección de datos iniciada, con la intención de revisar y re-significar tanto los ejes de indagación como su instrumento de recolección.

Breve reseña de estudios anteriores en torno a la noción de experiencia

El concepto de experiencia es polisémico y en esa diversidad de sentidos es necesario construir una noción propia que permita captar, capturar, identificar, asir las huellas, los indicios, los elementos reveladores de la experiencia de los jóvenes en la escuela media nocturna.

Esta noción posee diversos desarrollos teóricos en las ciencias sociales. En filosofía, por ejemplo, se ha discutido largamente acerca del papel que le cabe a la experiencia en la construcción o adquisición del conocimiento, mientras que en otras disciplinas (antropología, psicología o sociología), el concepto de experiencia se vincula con las formas de adquisición y expresión de los patrones culturales, vivencias personales, motivaciones, es decir, como la manifestación del proceso individual de interiorización de normas y valores sociales.

Para Kant la experiencia delimitaba el campo del conocimiento posible, en la primera mitad del siglo XX, Benjamin insiste en trabajar en una ampliación del concepto y al hacer esa tentativa, abre en la experiencia posible una salida o una comunicación con lo imposible, con lo inexperienciable. El supuesto en este ejercicio, en el caso de Benjamin, parece ser la inscripción de la experiencia en la historia: aquello que percibimos, vivenciamos y de lo cual podemos hacer experiencia está delimitado históricamente y, por tanto, las posibilidades de la propia experiencia se modelan de acuerdo con la época.

Michel Foucault usa indistintamente los términos experiencia, forma de experiencia y foco de experiencia para referirse a la correlación entre campos de saber, matrices normativas de

comportamiento y modos de existencia virtuales para sujetos posibles, que constituirían sus estructuras constituyentes. De modo tal que toda experiencia sería históricamente singular y produciría efectos performativos sobre nuestras prácticas al instaurar reglas, racionalidades y regularidades de carácter sistemático y recurrente que definirían cómo somos y cómo llegamos a ser como somos al establecer nuestras maneras de decir, hacer y conducirnos.

Agamben (2007), señala que en la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo. La experiencia tiene que ver con la posibilidad de palabra y relato de una experiencia de la vida cotidiana, lo cual funda autoridad respecto a esa experiencia, en este sentido la experiencia no necesita del conocimiento (socialmente validado).

Para Larrosa (2007) la experiencia tiene que ver con el tiempo de apertura, la experiencia siempre tiene algo de imprevisible, de incertidumbre, es más, la incertidumbre le es constitutiva. La experiencia es apuesta para explorar estas posibilidades desde la experiencia hay que hacer dos cosas: reivindicar la experiencia y hacer sonar la palabra experiencia de otro modo.

Hablemos de experiencia y de experiencia escolar

Jorge Larrosa (2002) afirma que *la experiencia* es la posibilidad de que algo nos pase, nos acontezca, nos llegue, requiere un gesto de interrupción, gesto casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, a mirar, a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, el juicio, la voluntad, el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (p. 174)

Palabras que nos llevan a pensar a la experiencia como finitud, es decir, remite a un tiempo y a un espacio particular, contingente, limitado, finito, pero suena sobre todo a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso.

Larrosa (2011) nos dice en otro texto que tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos (p. 41)

En este sentido, Cristina Corea (2002) señala que es posible hablar de subjetividad sólo en la medida en que se piensa algo del orden de la experiencia, de haber pensado algo de lo real y de las condiciones socioculturales que producen las diversas formas de vida y valores de los jóvenes de estos tiempos.

Hacer referencia a la *experiencia escolar* de los jóvenes supone, en este sentido, detenerse en dicha

significación de la experiencia, instalar preguntas en torno a qué pasa cuando los jóvenes van a la escuela, qué acontece, cómo se vive la escuela nocturna, que se mira, qué se siente.

Interrogantes que cobran significaciones diversas según la escuela que se habite y las juventudes que las transiten.

Referirnos a la escuela que 'se habite' implica hablar de cultura escolar, Duschatzky (2005) señala que la misma en su desarrollo histórico, permite advertir una variedad de indicadores que revelan los efectos de verdad de las operaciones discursivas de la escuela. Indicadores como criterios únicos de validez para distinguir los conocimientos verdaderos de los falsos; los estilos estandarizados de evaluación; la supremacía del texto escolar; son algunos de los soportes discursivos reveladores del autoritarismo de los significados producidos y propios de la cultura escolar (p. 17).

Desde las resignificaciones discursivas de los jóvenes se producen procesos de simbolización en torno a la escuela, a sus experiencias al transitar por ellas. Simbolizaciones que construyen diversas *formas de lo escolar*, edificadas en los mitos fundacionales, pero que no se agotará en ellos, ya que los contextos de inscripción sociocultural de los diferentes grupos, las marcas epocales y las experiencias subjetivas crearán nuevos escenarios de sentido (Duschatzky, 1999).

Esto nos permite sugerir que en el seno de la experiencia, las cosas se mueven, Duschatzky y Aguirre (2013) señalan que si hay algo evidente en estos tiempos es la distancia entre los problemas concretos y las grandes retóricas provenientes de los centros de poder. Si la escuela es existencia supone que todo lo que se vive allí pasa por un orden expresivo, toma forma de la que podemos dar cuenta, la pregunta que flota es de que se tratan esas formas y si nos hacen bien o nos hacen mal, si nos acercan a los chicos o nos distancian, si multiplican los vínculos o los estrechan… (p. 129)

Y exploran la hipótesis de *la escuela minimalista* (2013: 129), entendiendo que el minimalismo es una tendencia sensible de pensamiento,

> "(…) *lo mínimo no es lo restringido sino lo sentido, lo palpado, aquello que nos afecta, es la experiencia y la experiencia puede atravesar multitudes. El punto es no solo dar cuenta de ella de modo situacional sino habitar eso que enunciamos como experiencia. La experiencia no es del orden meramente discursivo ni sabe de prescripciones. Dar cuenta de la experiencia requiere de un modo de decir que no puede abrevar en ideales ni jergas puramente retóricas (…). El minimalismo entonces no está arriba ni abajo, no es una reivindicación populista ni una vuelta a ideales universales y voluntaristas de transformación (…) es una cuestión de sensibilidad que enuncia, piensa y problematiza lo que vive"* (Duschatzky y Aguirre 2013:132)

Siguiendo estas ideas intentemos problematizar, analizar, indagar los discursos de los jóvenes que asisten a la nocturna, deteniéndonos en esa experiencia de aprender

Repensando el aprendizaje escolar, significaciones de los jóvenes

Se inicia el camino explorando en torno a qué se entiende por aprendizaje, categoría construida en

determinadas condiciones socio-históricas y vinculadas al acto de enseñar. Es decir, la relación enseñanza-aprendizaje fue pensada y considerada como una tarea esencial en el ámbito de la educación.

Skliar y Téllez (2008) escriben en torno a la tarea de educar y señalan que la misma ha respondido a códigos normalizadores de las maneras de pensar, decir y hacer, tanto de los profesores como de los estudiantes. Códigos que conllevan la creencia que el 'buen profesor', a través de un discurso claro y riguroso, transmite un saber cerrado y sin fisuras, así el docente se sostiene en la seguridad de estar transmitiendo un saber necesario para sus alumnos, un saber que busca despertar en el otro, el estudiante, un asentimiento embelesado que reposa en la tranquilizadora seguridad que da la autoridad (p.141), de esta manera *"(…) profesor y estudiante juegan un juego especular: uno supone que enseña, el otro cree que aprende"* (p.142)

El profesor se instituye como sujeto omnisciente en ejercicio de una autoridad y depositario de un saber que la institución impone y debe ser transmitido a un sujeto ignorado como ser de deseo (Op.cit.). Los autores sostienen que esto forma parte de las ficciones pedagógicas de la modernidad, de completud y homogeneidad del sujeto y que han hecho olvidar la imposibilidad en la educación: imposibilidad de transmisión de la totalidad de la cultura; del aprendizaje sin deseo; de la transmisión de un saber que se considera adecuado y necesario para el otro (Op. cit.), entre otras imposibilidades.

Olvidar estas imposibilidades, ha anulado, en algunos momentos, la existencia de otras culturas; la emergencia del sujeto de deseo, ya que al suponer que el profesor tiene todas las respuestas el deseo es cancelado; la posibilidad de transmitir la pasión que habilite la emergencia del deseo ya que el estudiante aprende en la medida en que se constituye como sujeto deseante de ese saber que se transmite como pasión[6], dando lugar a la emergencia del deseo que resignifica la palabra del otro (Op. cit:143)

Es por ello que invitan a repensar la tarea de educar, salirse del lugar de saber que naturaliza, neutraliza, normaliza y comenzar a aceptar que el que *aprende*[7] es un sujeto lanzado a la aventura de pensar, decir, hacer y sentir de otro modo (p.142). Señalan que es necesario sostener el desasosiego[8] que provoca ejercer el pensar como gesto[9] que nos arroja fuera de aquello que se nos ha vuelto familiar enfrentándonos a lo desconocido (Op. Cit.)

En este intento de deconstrucción, de encuentro con las fisuras, de las ficciones normalizadoras de las maneras de pensar, decir y hacer en el acto de educar, como de aquellas ficciones que comienzan a configurarse, las significaciones de los jóvenes que asisten una escuela nocturna adquieren relevancia, es decir, de la lectura posible de esas palabras se intenta repensar el lugar del

[6] El subrayado es nuestro.

[7] La cursiva es nuestra.

[8] El subrayado nos pertenece.

[9] Op. Cit.

que aprende y que habla de su aprendizaje y, como consecuencia, advertir la emergencia de las subjetividades juveniles que habitan la escuela media nocturna.

De esta manera surgen posibles dimensiones que permiten trabajar esta categoría: *las significaciones que los jóvenes construyen acerca del conocimiento que se transmite; la utilidad de ese conocimiento y el aprendizaje de otros saberes.*

Significaciones al conocimiento que se transmite

A partir de la pregunta ¿qué es aprender para vos en la escuela? algunos de los jóvenes otorgan sentidos sobre las formas de enseñar de los docentes así como de la posibilidad de aprender cosas nuevas que necesitan todos, para saber y tener más conocimiento:

> *"…Aprender lo nuevo (…) Que aprendes a sumar, a multiplicar, a leer…aprendes"* (Entrevista M. 13 años)
>
> *"Y algo nuevo, que necesitamos todos"* (Entrevista 3. M.17 años)
>
> *"Aprender algo que no sé… una experiencia nueva (…)"* (Entrevista 5. V. 19 años)
>
> *"(…) aprender más que nada, para saber las cosas y sí, es mejor cosas nuevas, porque siempre se aprenden cosas nuevas"* (Entrevista 10. M. 13 años)
>
> *"Tener conocimiento de algo más"* (Entrevista 6. V. 18 años)
>
> *"Y aprender a leer, que se yo, (…) a saber más"* (Entrevista 14. M. 20 años)

En estos enunciados se evidencia *'lo nuevo'* como significante constituyente de aquello que se aprende en la escuela. La palabra 'nuevo/va' en su concepción etimológica hace referencia a varios sentidos: *1. adj. Que se ve o se oye por primera vez. 2. adj. Distinto o diferente de lo que antes había o se tenía aprendido. 3. adj. Que sobreviene o se añade a algo que había antes*[10]*.*

Estos sentidos se hacen visibles en muchas de las significaciones que manifiestan que en la escuela se aprenden los conocimientos nuevos que necesitan, diferentes a los que había antes o tenían aprendidos *'para saber las cosas y sí, es mejor cosas nuevas, porque siempre se aprenden cosas nuevas'*; *'Tener conocimiento de algo más'; 'a saber más'.* Resulta significativo, en este punto, cierta concepción acumulativa de conocimientos y saberes, que se visibiliza en el significante *'más'.*

Esta concepción acumulativa de conocimientos, aprender *más* de lo que ya aprendí, aparece en algunos discursos señalando que esos aprendizajes son realizados de forma progresiva:

> *"Aprender… o sea, en cada diferente año vas aprendiendo cosas mayores, cosas más difíciles, cosas que ni siquiera sabías y bueno, acá te lo enseñan"* (Entrevista 2. M.18 años)

Transmisión de conocimientos seleccionados y recortados para cada año de escolaridad, bajo el supuesto de transferencia de aquello que se supone necesario para instrumentar a un sujeto. Carlos

[10] Extraído del Diccionario de la Real Academia Española [Versión digital] www.rae.es

Skliar y Magaldy Téllez (2008) expresan que una de las ficciones pedagógicas construidas en el juego especular, entre el profesor que enseña y el estudiante que aprende, posibilitó que el sujeto que enseña, fuera constituido como una figura que ocupa el lugar seguro de saber y desde allí decidir cómo enseñar y para qué enseñar los saberes que la institución escolar imponía o impone, asegurando la pretensión moderna de completud y homogeneidad del sujeto (p.142).

Una forma de producir subjetividad, que supone un contexto signado por la estabilidad estatal, solidez, reproducción de dispositivos, de prácticas, que constituyen al ciudadano como figura subjetiva resultante del paso por estas instituciones (Corea, 2002).

Duschatzky y Corea (2008) expresan que el discurso de la ciudadanía tenía poder performativo no porque necesariamente en la práctica concretara el principio de igualdad entre los hombres sino porque producía interpelación, es decir, deseo de formar parte de esa ficción, de ese universo de discurso, de valores, de principios, de prácticas (p.82).

La eficacia simbólica del discurso escolar es posible de advertirse en su posibilidad de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que rigen la vida social (Op. Cit.)

En esta línea emerge la segunda dimensión, en la que los jóvenes significan la utilidad del conocimiento transmitido.

La utilidad de la transmisión

El paso por la escuela media marca y deja huellas constituyentes de subjetividades que crearían la ilusión de que los conocimientos transmitidos, en y por la escuela, posibilitarían la participación social y activa en la sociedad, es decir, comprar en un negocio, conocer el dinero, ayudar a los hijos, conseguir un trabajo, en síntesis, convertirse en ciudadano.

Es preciso detenernos en ese vínculo -conocimiento e interacción social-, en primer lugar podría pensarse en la utilidad de aprender matemática, historia, química, biología:

> *"(…) si vos no venís a la escuela y no sabes nada; si nunca fuiste a la escuela y vos capaz que vas al kiosco y compras algo y te dicen que sale cinco pesos y vos le das diez y el otro no te devuelve el vuelto y eso es porque no sabes qué es la plata… porque hay mucha gente que no sabe qué es la plata y no sabe ni leer ni nada porque nunca fueron a la escuela"* (Entrevista 15. M. 16 años)
>
> *"Distintas materias, como ser inglés, matemática, para resolver, cuando vos trabajas en un negocio ¿qué necesitas?, y si sos cajera tenés que saber multiplicar, dividir, dar bien el cambio porque sino fuiste (se ríe), después te enseñan la historia, ponele que si vos queres trabajar en una biblioteca, tenés que saber la historia de cada uno, qué libro es, cómo se llama el autor y después está la química, si queres ser profesor de química también, biología, de los seres humanos, de los animales, hay muchas…"*(Entrevista 3. M. 17 años)

Parece que algunas de las materias que se enseñan son útiles por la aplicabilidad que tienen, aprender determinadas operaciones matemáticas: suma, resta, multiplicación, división posibilita resolver situaciones, como por ejemplo, para comprar en un negocio, kiosco, cuestión relevante en el punto de que pareciera que hay personas que no tienen ese conocimiento.

En este mismo sentido aparece la utilidad de otras materias para el ingreso laboral, es decir, algunos jóvenes señalan que para cada concepción de trabajo que poseen habría una formación específica, por ello *si queres trabajar en una biblioteca tenes que saber historia o si queres ser profesor de química, saber química.*

Estas significaciones manifiestan uno de los supuestos bajo los que fue pensada y creada la escuela, el vínculo escuela-trabajo, es decir, finalizar la escuela posibilitaba la inserción laboral. Al respecto Tiramonti y Minteguiaga (2004) manifiestan que este sentido ha entrado en crisis porque la escuela media ha perdido su función de selección social y preparación para el ingreso al mercado de trabajo por un lado, por la masificación escolar y por el otro, por los cambios en la organización del trabajo. De esta manera, las credenciales de títulos secundarios son poca garantía de obtención de puestos de trabajo (p.34).

Ahora bien, en este contexto algunos jóvenes continúan vinculando lo que se aprende en la escuela como posibilidad utilitaria para, en un futuro, conseguir trabajo o al menos les permite relacionar lo que les transmiten con la posible utilidad que puedan tener esos conocimientos en futuros trabajos.

La pregunta que surge es ¿por qué emergen estas significaciones en determinados sectores de la población, frente a un contexto en donde la obtención del título secundario -solamente- no habilita para la obtención de trabajos?

Tal vez porque para determinados sectores juveniles, la escuela - o lo que ella transmite -, sea una posibilidad de dialogar con el mundo, Duschatzky (2005) manifiesta que la escuela no funciona sólo como el umbral mínimo de reconocimiento social sino también como el soporte afectivo que viene a suturar, en algunos casos, relaciones primarias profundamente quebradas (violencia familiar, padres sin trabajo, abandono, etc.) (p. 82). Entrar en la escuela, y estar en ella[11], implica participar de un universo que nombra a los jóvenes como sujetos sociales y por lo tanto portadores de derecho (p.78):

> *"(…) las materias que más me interesan es educación cívica, porque te enseñan los derechos que vos tenés como ciudadano (…) Y sí, porque sino como decíamos, los gobernantes se aprovechan, porque hoy tranquilamente el barrio tendría que estar mejor, calles asfaltadas todo y no las tienen porque la gente no sabe cómo expresar y cómo pedir eso, sino por qué todos pagan impuestos, con los impuestos que cada uno paga tendríamos que tener todo, las calles asfaltadas y todo lo demás"* (Entrevista 5. V. 19 años)

[11] El subrayado es nuestro.

Se advierte que el diálogo que establecen algunos de los jóvenes con la escuela y con lo que en ella se transmite, es decir, el diálogo entre el saber escolar y la experiencia de vida es una forma de refuncionalizar los saberes que circulan en la escuela, desde la condición sociocultural que constituye a éstos jóvenes y que expresa el malestar por estar en el margen, la resistencia al sometimiento y el deseo de escapar a la fatalidad social (p.89). Es así como cobran relevancia no sólo los conocimientos que en ella se transmiten sino la asistencia a la misma porque, como dijo una joven: *'(…) sino, fuiste'.*

El aprendizaje de otros saberes

Aprender en la escuela para algunos jóvenes tiene que ver no sólo con el aprendizaje de los conocimientos y todo lo que ello supone, sino también con aprender formas de estar en el aula, maneras de hablar, maneras de relacionarte con otras personas, que algunos de ellos denominan *'aprender a educarte'*:

> *"Y…bueno, más allá de aprender el estudio y todo eso, también aprender a educarte y todas esas cosas (…). Claro, porque por ahí un chico está mordiendo la lapicera y le dicen: no, eso no se hace o sentate bien, porque por ahí se sientan mal (…) como que te están educando bien también"* (Entrevista 13. M. 18 años)
>
> *"Prestar atención, estar atentos a lo que dice el profesor y por ahí si no entendés algo pedir explicación y eso ponerlo en práctica, o sea, por ejemplo a vos te hablan, que se yo en lengua y literatura, ponele te hablan de cómo comportarse, de cómo hablar, de cómo ser con las otras personas, de cómo comportarse en un grupo, cómo tratar a otra gente, entonces es fácil, yo puedo hacer el trabajo y contestar todas las preguntas bien, pero ponerlas en práctica ¿es fácil?, o sea, a veces para algunos no, entonces eso, el lado de aprender eso es, o sea, poner atención y también ponerlo en práctica…"* (Entrevista 1. M. 17 años)

La variación simbólica introducida por la escuela debe ser evaluada en confrontación con aquello que caracteriza la experiencia cotidiana, ésta variación hace referencia a la entrada de nuevos soportes de sentido (Duschatzky, 2005:78), de ésta manera es posible inferir la resignificación que los jóvenes realizan de algunas de las materias que tienen en la escuela, como por ejemplo, lengua, de la cual parecen rescatar como aspecto significativo la posibilidad de educarse para saber comportarse, hablar, estar con otras personas, es decir nuevos soportes de sentido construidos por los jóvenes.

También se evidencia el aprendizaje como una forma de socialidad, es decir, aprender el compañerismo, ser sociable con las personas (o con los otros):

> *"Aprender, yo acá he aprendido a hacer compañeros, después ha asociarse más con las personas y eso, después las materias las aprendes pero con el tiempo te olvidas"*

(Entrevista 6. V. 18 años)

"A aprender a socializarme con la gente nueva…no sé…" (Entrevista V. 17 años)

Duschatzky (2005) expresa que la nueva socialidad destaca una vuelta a la comunidad, entendida como el re-ligar de un grupo alrededor de valores compartidos. Esta forma de socialización no es indiferente al lugar de inscripción, la primacía del espacio como fundador de una identidad compartida vienen a relativizar la idea contemporánea de desterritorilización (p. 87), el encuentro con gente nueva, con compañeros tienen como espacio fundador a la escuela (Op. Cit.)

Algunas Reflexiones

Skliar y Téllez (2008) expresan que repensar la tarea de educar supone hablar del educar como arte, como un acto creador que nos transforma, nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, sentimos, decimos y hacemos, como arte de tejer encuentros (p.143), tarea que no es fácil de realizar, ya que estamos dominados por la necesidad de conocimientos útiles que permitirían aminorar la incertidumbre percibida como amenaza (p. 142)

En este intento de repensar la tarea de educar cobran relevancia las palabras de los jóvenes, como un lugar desde el cual es posible resignificar el territorio de la escuela, el lugar del aprendizaje escolar en las condiciones históricas actuales. Pero como bien lo han señalado los autores, lo más difícil es sostener el desasosiego que nos enfrenta a lo nuevo, a lo que dicen los jóvenes, desde sus subjetividades.

Leer estos discursos nos enfrenta a la realidad educativa significada desde y por los jóvenes, quienes hablan de lo que supone el aprendizaje, el cual los constituye y les permite otorgar otros sentidos a su estadía en la escuela. Frente a aquellos discursos que manifiestan que a los jóvenes nada les importa, que van a la escuela a hacer nada, nos encontramos con jóvenes que señalan algunas fisuras al discurso que socialmente circula, alternativas que nos muestran que la escuela, para muchos de ellos, y en este caso para los jóvenes de sectores populares, la escuela puede ser un lugar que permita 'no quedar afuera': '*porque sino, fuiste'*.

Bibliografía

- Barilá, M.; Bolletta, V; y otros (2014) "*Documentos Internos: Construyendo el Estado del Arte de la noción de experiencia"*. Proyecto de Investigación Nº 04/V078: Experiencia, significados y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna. Documentos no publicados. CURZA. Viedma. Rio Negro.

- Chaves, M. (2010) "Cap. 1. ¿Juventud?, en Chávez, M. *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Corea, C. (2002) "¿Qué hace la escuela con la tele? La escuela, los jóvenes y la experiencia mediática". *Conferencia de capacitación docente en la CEAP*, Octubre, Buenos Aires. Disponible

http://www.estudiolwz.com.ar/

- Duschatzky, S. (2005) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.* (1º Reimp.) Buenos Aires: Paidós.

- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013) *Des-armando escuelas* (1ª. Ed.). Buenos Aires: Paidós.

- Duschatzky, S. y Corea, C. (2008) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* (1ª. Ed.) (5ª. Reimp.) Buenos Aires: Paidós.

- Larrosa, J. (2002) "Experiencia y pasión" en, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes. Extraído de pag. Web: revistamalgama.files.wordpress.com

- Larrosa, J. (2011) "Cap. 1. Experiencia y alteridad en educación", en Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: HomoSapiens. Ediciones

- Skliar, C. y Téllez, M. (2008) "Cap. 6. Imágenes de crisis. Sueños de convivencia: tensiones de hospitalidad y hostilidad en la educación", en Skliar, C. y Téllez, M. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

- Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2004) "Una nueva cartografía de sentidos para la escuela". En: Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial/FLACSO



Escenarios Socioculturales y Trayectorias Escolares. Experiencias en Escuelas Urbano Marginales.

Lic. Bogino, Claudia Marisa
Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen.
Villa Mercedes, San Luis.
claudiabogino@hotmail.com

Lic. Principi, Florencia.
Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen.
Becaria de Ciencia y Técnica FCJES. UNSL
florietprincipi@hotmail.com
Villa Mercedes, San Luis.

Resumen.

La escuela tradicional se constituyó en agente portador de conocimiento y su estructura garantía de transmisión, rasgos que se han prolongado en el tiempo en un contexto social cambiante y exigiendo nuevos requerimientos. La obligatoriedad de la Educación Secundaria que impuso la sanción de la Ley de Educación Nacional implica una escuela con la presencia de una heterogeneidad de jóvenes tanto por sus orígenes como por sus trayectorias educativas. La educación se forja como estrategia de inserción social pero sólo logra viabilidad, en muchos casos, para grupos reducidos de jóvenes y para otros, se agudiza la complejidad de la trayectoria personal cuando el nivel de escolarización alcanzado no es el óptimo. La existencia de trayectorias diferenciadas nos lleva a pensar en las trayectorias escolares de jóvenes en escuelas urbano-marginales del nivel medio, para así comprender los significados construidos sobre la experiencia escolar contextual y contingente. La tarea será de interpretación significativa de las voces de los propios actores.

El objetivo general en esta primera parte del proyecto es poder comprender los escenarios socioculturales que atraviesan las trayectorias escolares de jóvenes en escuelas urbano-marginales implicando las prácticas educativas. A su vez, intentaremos caracterizar los escenarios socioculturales propios que habitan los jóvenes que asisten a escuelas urbano-marginales, como así también analizar las trayectorias escolares de los jóvenes que asisten a las mismas. A partir de este acercamiento al contexto sociocultural como a las trayectorias de los alumnos, pretendemos poder establecer dimensiones que permitan delimitar la influencia de los escenarios socioculturales sobre

las trayectorias escolares, identificar en las escuelas urbano-marginales prácticas educativas para canalizar la influencia de los escenarios socioculturales.

Las primeras conjeturas o hipótesis de trabajo que consideramos es que el grado de éxito o fracaso de una determinada estrategia de inserción social tiene gran incidencia tanto la educación como el nivel de escolaridad alcanzado en las trayectorias juveniles. Asimismo, existen dimensiones socio-culturales en el contexto que atraviesan a las trayectorias escolares y a las prácticas educativas, por consiguiente, entendemos que es posible identificar prácticas diferenciales en escuelas urbano–marginales.

Palabras Claves: Escenarios Socioculturales; Trayectorias Escolares; Escuelas Urbano-Marginales;

Acercándonos a la temática

Una pluralidad de investigaciones abordan diversos aspectos de las trayectorias escolares de jóvenes en el nivel medio, enfocando situaciones relacionadas con la posterior inserción laboral, las culturas juveniles, la continuación o no del estudio en nivel superior de educación, la desigualdad de la calidad educativa, etc.

Las investigadoras Nancy Montes y María Alejandra Sendón indagaron aspectos de las trayectorias de los alumnos/jóvenes que constituyen la expresión de la articulación entre elecciones y trayectorias familiares y las propuestas y ofertas institucionales disponibles para los jóvenes de sectores altos y medios que asisten al nivel secundario. Para recolectar información se realizaron encuestas a alumnos(as) de escuelas estatales y privadas del área metropolitana de Buenos Aires, recurrieron a relatos recorridos y las opciones consideradas por padres y alumnos (as), además realizaron entrevistas a docentes y directivos de diferentes sectores sociales. Sus resultados apuntan a describir la diversidad de estrategias que caracterizan grupos sociales sectores altos y medios en el contexto argentino. Las transformaciones estructurales neoliberales desde comienzos de la década de los 70, describen las autoras, como el contexto que llevó a trayectorias no lineales, poco predecibles, cohesionadas e integradas que anteriormente permitían una movilidad social ascendente (Montes, Sendón, 2006).

Por el contrario en la actualidad, según las autoras se tiende cada vez más a observar prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural y educativa que delinea un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, de novedad y de estrategias diversas que dificultan perfiles cerrados y delimitados.

Consideran que en el estudio y análisis de las trayectorias están presentes los elementos estructurales que poseen y caracterizan a los grupos, a los individuos (capitales culturales, económicos, simbólicos, pertenencias de género) puestos en acción en contextos y situaciones

determinadas a través de operaciones subjetivas que expresan heterogeneidad de valores, criterios, mandatos o posibilidades. Además de los aspectos estructurales, conciben que la propia trayectoria (con sus aspectos subjetivos) determina su devenir y continuando con la discusión teórica que subyace a los estudios de trayectorias, sostienen que ha sido retomada actualmente en el campo de las ciencias sociales a través de la problematización de la relación individuo-sociedad / estructura-acción / objetivo-subjetivo. Al respecto, realizan al menos un esbozo de diferentes posturas teóricas actuales sobre relación estructura-acción.

Por otra parte, un análisis de las trayectorias educativas y ocupacionales, de un grupo de jóvenes urbanos argentinos, reflejó la transición desde la finalización de la escuela media a la educación superior y/o al trabajo (Otero, 2011). De este modo se intentó aproximarse a un debate de fondo sobre qué factores electivos y/o condicionantes se reconocen en la configuración de estas transiciones y qué nudos de tensión pueden allí entreverse. La investigación parte de la reconstrucción de las experiencias de un conjunto de jóvenes (cohorte 2003) de distintas escuelas medias, públicas y privadas, de las localidades de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y La Plata en Argentina, abordando la descripción y la percepción que guardan los jóvenes sobre las diversas tramas que componen los recorridos trazados (Otero, 2011). Los resultados alcanzados indican que las trayectorias pueden coexistir con grados de independencia disímiles y sin conexión entre los ámbitos educativo, laboral y familiar, dando lugar a múltiples alternativas que no se corresponden con el patrón lineal predominante de antaño. Hay consenso en que las mutaciones laborales imprimen un sello central, pues el sector poblacional juvenil es ampliamente afectado por el desempleo y la precariedad laboral, dando cuenta de transformaciones en las trayectorias laborales y experiencia vitales de los jóvenes.

Asimismo, la imposibilidad de inserción al mercado laboral de los jóvenes como consecuencia de la incompatibilidad del conocimiento abstracto y práctico brindado en las instituciones escolares, se considera como fracaso escolar. El fracaso escolar, atribuido por los psicólogos a una desventaja individual, se presenta también como un efecto de las relaciones del colegio y del sistema de formación con el mercado laboral. Los jóvenes que entran al mercado laboral con un nivel de formación suficiente encuentran su primer trabajo fácilmente y una titulación parece ser la mejor garantía contra el desempleo en el comienzo de su vida laboral; por el contrario, aquéllos que se incorporan al mercado laboral con un nivel de formación insuficiente, se encuentran con grandes dificultades para encontrar un primer trabajo y su falta de formación parece ser la razón principal de esas dificultades (Eckert, Céreq, 2006).

En consecuencia, la gente joven que abandona su formación demasiado pronto aparecen como los fracasados escolares y este mecanismo funciona incluso cuando el sistema económico es incapaz de absorber toda la fuerza de trabajo joven.

Sin embargo, se establece que el fracaso escolar, si éste implica una responsabilidad individual, se relaciona con disfunciones en el colegio y en el sistema de educación, que son incapaces de llevar

a la gente joven a niveles de formación suficientes, con el objetivo de abrir caminos de acceso para emplearlos: el fracaso escolar aparece como un producto de la escuela y del propio sistema educativo y requiere una reflexión sobre su organización y dirección.

En relación al contexto sociocultural diferentes estudios dan cuenta del aumento de la pobreza y del deterioro de las condiciones sociales en las últimas décadas en Argentina y en América Latina en general.

El contexto en el que se desarrolla la vida de las familias en Argentina está caracterizado por las condiciones de pobreza que afecta a una alta proporción de los habitantes. Las posibilidades de acceso y permanencia de los jóvenes en los diferentes niveles educativos, como así también la salida de los mismos del sistema, están altamente condicionadas por las carencias existentes en los hogares a los que pertenecen. Los alumnos de sectores sociales pobres están más expuestos a la posibilidad de repetir o abandonar, y acceden en promedio a menor cantidad de años de escolaridad. En el informe presentado se recomienda diseñar herramientas metodológicas que sean útiles a las autoridades, supervisores, directivos y maestros, para detectar tempranamente situaciones relacionadas con las condiciones de vida del alumno, y con las formas de inserción en la institución educativa, que pueden llegar a constituirse como dificultades para su ingreso, permanencia o egreso. Es decir, describir los diferentes factores que condicionan las trayectorias escolares de los alumnos de escuelas que atienden a sectores de la población socialmente desfavorecidos (DINIECE-UNICEF, 2004).

El estudio intenta poner en consideración las tensiones entre las condiciones en que llegan los niños y jóvenes a las escuelas de educación básica, las formas en que las escuelas los reciben, los resultados educativos y las capacidades y limitaciones de las políticas educativas para enfrentar estas tensiones (DINIECE-UNICEF, 2004).

El trabajo de campo se realizó en 2003 en escuelas de EGB y Nivel Inicial ubicadas en distintas provincias que se caracterizan por atender a población en situación de pobreza. En el mismo se trabaja el concepto de trayectoria escolar dado que permite hacer referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, pero como en investigaciones mencionadas anteriormente también se establece que éstas no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Por lo tanto, la comprensión de estos recorridos requiere "poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares" (DINIECE-UNICEF, 2004, p. 8). “Las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de origen determinan el desarrollo de actitudes y expectativas que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan esas probabilidades diferenciales de éxito, conformando un circuito causal que se refuerza constantemente. Desde esta perspectiva las condiciones materiales estructurales se refieren a

"variables relativas a la disponibilidad de recursos o insumos materiales y humanos y, en otro plano, al tipo de organización y estructura social". (López 2002, citado en DINIECE-UNICEF, 2004, p. 13).

Estas condiciones pueden ser exógenas (por ejemplo, las condiciones socioeconómicas de las familias) o endógenas (por ejemplo, el equipamiento escolar) al sistema educativo.

Las condiciones político-organizativas aluden a aspectos que se relacionan con "el diseño o la ingeniería organizacional tanto de los gobiernos como de autoridades decisoras que se proponen metas relacionadas con las condiciones de vida de su población y que se relacionan directa o indirectamente con los indicadores educativos en estudio"(López 2002, citado por DINIECE 2004, p. 13). En este caso son exógenos aspectos tales como los planes de asistencia social que contribuyen de diversas maneras a la escolaridad de los niños y son endógenas cuestiones tales como las condiciones laborales de los docentes o la estructura del sistema educativo.

Por último, los factores culturales hacen referencia a "modos de interpretar la realidad, el acceso, disponibilidad, y uso de recursos lingüísticos, sociales, religiosos y/o materiales, así como las dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político"(López 2002, citado por DINIECE 2004, p. 13). Así, por ejemplo, son exógenos aspectos tales como las valoraciones familiares acerca de la importancia de la educación para sus hijos o los consumos culturales que realizan y son endógenas cuestiones tales como las prácticas pedagógicas.

Entre lo que en esta caracterización se ha denominado factores culturales, el problema de las representaciones de las familias, los niños, los directivos y docentes ocupa un lugar central en las teorizaciones.

Cabe considerar, retomando las consideraciones generales sobre la clasificación de los factores que inciden en las posibilidades de los alumnos de llevar a buen término su escolaridad, que los fenómenos sociales suponen una articulación compleja de todos esos factores. Por ejemplo: durante los últimos años hemos asistido a una merma en la cantidad de tiempo dedicado a las tareas de enseñanza y de aprendizaje. La crisis que tuvo que afrontar nuestro país trajo aparejado una seria conflictividad social en la que el funcionamiento diario de la institución escolar no estaba garantizado. El tiempo dedicado a las tareas de aprendizaje, ha sido señalado por algunos autores como un elemento fundamental en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Este fenómeno supone sin embargo la posibilidad de combinar en su interpretación la mirada sobre los factores exógenos (la conflictividad social) y los endógenos (las formas de organización de la actividad de las instituciones escolares, las prácticas de enseñanza). En este sentido, las distinciones analíticas son herramientas que orientan la mirada.

Partiendo de estos supuestos acerca del carácter complejo y multidimensional del problema, en este trabajo se centra la mirada sobre cuatro aspectos que configuran de manera central el problema de las trayectorias escolares: el ausentismo, la repitencia, la sobreedad y el abandono.

Entre los antecedentes considerados, nos encontramos con una investigación que tiene como escenario a nuestra provincia. El objetivo general de la misma es explorar la relación con el mundo

del trabajo, que construyen jóvenes de entre 20 y 25 años, con diferentes trayectorias socioeducativas y laborales, en el marco del espacio sociocultural y político de la ciudad de San Luis, en el período de los años 2007-2008 (Marín, Gómez, 2009).

Esta investigación plantea que la exclusión de sectores fue cada vez más numerosa como consecuencia de la crisis neoliberal, sirviendo de fundamento al Gobierno Provincial para la creación del *Plan de Inclusión social Trabajo por San Luis* que se comienza a implementar en el año 2003. "Este espacio se convirtió en un importante referente para la iniciación laboral de los jóvenes, tal es así, que del total de jóvenes de entre 15 a 25 años ocupados en San Luis, que representan 18,1% de la población ocupada, el 20,5 % ingresó al mercado laboral «empleados» como beneficiarios de este Plan" (Olguín y otros, 2005, citado en Marín, Gómez, 2009).

Para abordar la construcción del sentido del trabajo desde diferentes trayectorias socioeducativas y laborales se interesaron por los aportes de Graffigna (2003), quien al referirse a las trayectorias socio-ocupacionales utiliza, como herramienta metodológica, el concepto de «trayectoria vivida» es decir la reconstrucción subjetiva de itinerarios particulares. En los relatos acerca de sus trayectorias –dice la autora– los actores sociales, dan sentido a la sociedad y se conciben a sí mismos.

Con respecto a los jóvenes de la ciudad de San Luis, al finalizar o interrumpir sus estudios en cualquiera de los niveles de educación, se vinculan de manera directa o indirecta con el mundo del trabajo ya que reciben la demanda social de definir un nuevo trayecto en sus vidas.

Para abordar "la trayectoria socioeducativas la definen en el sentido que le da Bourdieu (1988) al referirla a "un continuo de experiencias que trazan itinerarios, a veces más previsibles a veces más aleatorios", que de manera simultánea y plural se construyen en distintas dimensiones: familiar, social, cultural, política, laboral. Los jóvenes y sus familias desarrollan estrategias, prácticas de inserción y reconocimiento social. Estas estrategias involucran recursos formativos, culturales y personal-sociales con los que disputar un lugar en el espacio social.

El concepto "joven" lo definen en términos relacionales donde hacen intervenir los estilos de vida, según como los propios jóvenes hablan de su posición en el espacio social y cómo significan su condición de joven con relación a los no jóvenes, tanto en el campo laboral como no laboral. A esta construcción socio-histórica se refiere Margulis (1996) cuando hace hincapié en los sentidos singulares, los usos particulares, que tiene el término juventud, lo que a su vez, produce determinados efectos. En tanto categoría analítica, es reconocida como una condición social que le otorga cierta autonomía al sector juvenil.

Un supuesto del que parten es que en cualquiera de las posiciones en que se ubiquen estos jóvenes, producen, de manera más o menos consiente, una particular relación con el mundo del trabajo, según la reconstrucción subjetiva que realicen de sus trayectorias sociales y la relación que perciben entre los recursos desarrollados y las demandas del mercado de trabajo.

Es decir, que aún ocupaciones parecidas se significan y experimentan de manera diferente. Si bien se focalizan en la construcción simbólica que los jóvenes realizan del mundo del trabajo, se

interesan por analizar cómo estas significaciones se ponen de manifiesto en sus disposiciones y prácticas laborales, en un contexto sociocultural, económico y laboral fuertemente influenciado por las políticas del Gobierno provincial.

Escuela Y Educación

La escuela y la educación estuvieron íntimamente relacionadas con la conformación de la nacionalidad y del sentido de pertenencia en la construcción de lazos sociales, impartiendo un cuerpo de valores, principios, creencias, representaciones históricas que permitiesen la identificación entre los distintos miembros de la comunidad argentina. En este sentido se trató de un arbitrio cultural que expresó de un modo desigual diversos valores e intereses de los distintos sectores sociales, pero se presentaron como un universal (Tiramonti, 2001). Se podría establecer que la construcción de un nosotros, o de un "foco de identidad común" (O´Donell, 2008, p.2), se fundó por medio de una "acción pedagógica, la cual es objetivamente delimitada como violencia simbólica en tanto que imposición, por poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (Bourdieu, Passeron 1998, p. 45). Es decir que "la acción pedagógica es una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario, constituyéndose e inculcándose a través de un sistema educativo" (Bourdieu, Passeron 1998, p. 46).

Para la sociedad moderna, la escuela se erigía como el agente portador del conocimiento y su estructura garantía de transmisión a través de un mecanismo de acreditación y promoción que aseguraba el ingreso al mundo del trabajo. Los rasgos de la escuela del Estado Nación se han prolongado en el tiempo, aun cuando ha mutado profundamente el contexto social en que se encuentran inmersas.

En la actualidad, etapa que recibe denominaciones distintas según sea el autor que trate el momento histórico -posmodernidad, época de fluidez, modernidad tardía, periodo pos-estatal, sociedad de control-, las instituciones se caracterizan por una pérdida del terreno sólido que marca su funcionamiento y exige un replanteo de su sentido frente a *el desfondamiento* de las mismas (Lewkowicz, 2004). Esto último también sucede con la escuela, la cual no funciona ya como una "institución molde" que forma individuos, no se desempeña como "una fábrica de sujetos, más bien se constituye como un espacio dotado de reglas y recursos, donde los sujetos que la habitan tienen espacios de negociación, articulación, producción de experiencias y sentidos diversos, la escuela no produce productos estándares" (Tenti Fanfani, 2009, p. 45). Para saber qué produce la escuela, o qué deja en su comunidad, es necesario comprender más allá de la mera estructura del sistema educativo, es preciso indagar los sentidos y reconstruir las experiencias, valores, y expectativas de los sujetos. Los alumnos no son objeto de educación, son protagonistas de sus propias trayectorias, recorriendo caminos muy variados.

Este contexto lleva a preguntarnos por el rol de las instituciones en los actuales escenarios, donde la desorientación parece instalarse frente a la incapacidad de las lógicas tradicionales para comprender los fenómenos que irrumpen en la práctica cotidiana. La revisión previa de diversas investigaciones, como presentamos más arriba, nos indica que la escuela hoy es interpelada respecto a su capacidad exclusiva de garantizar la adquisición de los saberes necesarios para la inserción de los jóvenes en la "sociedad de la información" (Giddens, 1999), frente a otros agentes como pueden ser los medios de comunicación. Además, al continuarse con prácticas homogeneizadoras y no inclusivas en la escuela actual, se dificulta la posibilidad de dar cuenta de las nuevas realidades sociales, demostrando así, que un alumno/a, además de ser alumno/a puede al mismo tiempo ser trabajador/a, padre/madre, por ejemplo.

Por consiguiente, la educación en los jóvenes se nos presenta como un auténtico desafío que debe enfrentarse con gran responsabilidad en la sociedad actual. En el sistema educativo argentino se plantean mejoras significativas y se incluyen programas de innovación tecnológica desde el Estado, pero resultan insuficientes. Los datos de mediciones internacionales son poco alentadores: Argentina ocupa el puesto 58 sobre un total de 65 países, y el séptimo lugar en la región, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico[1]. La preocupación expresada por docentes de la educación media no sólo refiere al nivel educativo alcanzado por los alumnos, sino que se extiende a la situación problemática visualizada en las aulas. El dictado de clases se desarrolla, en muchos casos, en un entorno de agresividad entre los jóvenes, anomia, fracaso escolar, alumnos repitentes, ausencias y abandono, y casos de uso indiscriminado de computadoras -no autorizado- para conectarse a redes sociales. En este sentido, el reciente anuncio del Programa de Inclusión Educativa y la implementación, hace ya dos años, en la provincia de San Luis del Plan 20-30 promueven la finalización de estudios secundarios para quienes abandonaron la escuela, demuestra el estado preocupante de la situación de la educación media en la provincia de San Luis.

La escuela tradicional se constituyó en agente portador de conocimiento y su estructura como garantía de transmisión, rasgos que se han prolongado en el tiempo en un contexto social cambiante y exigiendo nuevos requerimientos.

En consecuencia, la educación se forja en tanto estrategia de inserción social pero sólo logra viabilidad, en muchos casos, para grupos reducidos de jóvenes.

Actualmente la obligatoriedad de la Educación Secundaria establecida en la Ley de Educación Nacional Nº 26206/06, le otorga una considerable importancia a la educación, implicando la presencia en la escuela de una heterogeneidad de jóvenes tanto por sus orígenes como por sus trayectorias educativas. Al concebirse a la educación como un *derecho humano y un bien público,* cuya

[1]A pesar de los esfuerzos y los reiterados compromisos anunciados por los Gobiernos de la región para hacer de la educación su bandera política, los países de América Latina han experimentado un retroceso en los niveles educativos en los últimos tres años que los ha relegado a los últimos puestos de la lista del Informe PISA sobre Educación 2012, divulgado hoy por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

materialización en la sociedad es responsabilidad del Estado, conlleva a que la obligatoriedad escolar en el nivel secundario sea acompañada por una serie de normas y programas tendientes a garantizar la inclusividad educativa ante la diversidad del alumnado. La educación inclusiva comprende prácticas que permiten abordar y responder a las variadas necesidades de todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales, comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO 2005, citado en Opertti, 2009.) Tendiendo hacia la obligatoriedad e inclusividad educativa, la escuela supone que los educandos obtengan oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes socio-culturales como así también de sus diferentes habilidades y capacidades. Poseer oportunidades de aprendizaje significa la existencia de una oferta que atienda a la diversidad, adecuándose a las particularidades de los sujetos, suponiendo la búsqueda constante de los caminos convenientes para lograr este objetivo (Beech,Larrondo, 2007, p. 2).

Ante esto, el sistema debe tener capacidad de respuesta frente a las necesidades educativas de cada grupo. La educación inclusiva, si bien debe ser considerada como un problema transversal, comprende la responsabilidad moral de priorizar a las alumnas y los alumnos en situación de riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela, y/o de obtener magros resultados en sus aprendizajes. Por último, no alcanza con incluir a los niños y jóvenes *dentro* de la escuela a través de la obligatoriedad escolar, sino que toda práctica orientada hacia la inclusión educativa, debería tener como prioridad el logro de aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes. Esto supone no sólo la adquisición de contenidos "sustantivos" sino la capacidad de resolver problemas y aprender a lo largo de toda la vida (Beech, Larrondo, 2007, p. 1), en otras palabras, saberes "socialmente productivos" (Puigros, s.f)

Por otra parte, en la actualidad se considera indispensable que los saberes transmitidos en la escuela, contemplen la formación profesional y así enfrentar las exigencias del mercado de trabajo. Para no permanecer atrapados en una estructura laboral precaria, es imprescindible la escolarización de los jóvenes a los fines de poder cubrir los requisitos planteados por la demanda laboral y no quedar al margen de empleos que garanticen estabilidad y permitan el desarrollo personal.

Asimismo, diversos son los aspectos de un contexto sociocultural vulnerable o de riesgo, que influyen sobre la trayectoria escolar de los jóvenes, como carencias socio-económicas; ingreso temprano al mundo del trabajo; entramado social que es vivido con incertidumbre por los jóvenes en general –y más aún por aquellos pertenecientes a sectores socioeconómicos más que vulnerables–; marginación cultural dada por no tener un lugar en el seno familiar y en la comunidad barrial.

Comprender la significación de los procesos de integración social como resultado del tipo de trayectorias y develar la manera que ponen en juego las posibilidades de lograr la pertenencia social, adquirir diversos capitales (económico, cultural, social, simbólico) y acceder a ciertos servicios, ayuda a identificar cómo se condicionan las estrategias de inserción social juveniles. La investigación,

pensada desde un modelo de intervención en el ámbito socio-educativo, se afirmará en la hipótesis que el grado de éxito o fracaso de una determinada estrategia de inserción social tiene gran incidencia la educación y el nivel de escolaridad alcanzado en las trayectorias juveniles. En consecuencia, los procesos de educación mientras más se extiendan en el tiempo y desarrollen estrategias inclusivas de calidad, para cumplir sus distintas etapas, podrían resultar más eficaces como medio para la integración social de los jóvenes.

El problema planteado es que la estrategia de inserción social para los jóvenes no logra viabilidad en todos los sectores, por tanto, se torna relevante delimitar aquellos escenarios que complejizan el devenir de las trayectorias personales cuando el nivel de escolarización alcanzado no es el óptimo. En este sentido, la deserción de la escuela media o secundaria por parte de los jóvenes, los suele conducir a obtener empleos precarios con bajas remuneraciones en los mejores casos, cuando no se involucran en actos delictivos o adicciones que los arrojan a situaciones de miseria y abandono para pasar de la vulnerabilidad social a una exclusión sistemática.. En la escuela se constata la existencia de alumnos con bajo rendimiento; repitencia reiterada; ingreso tardío; ausentismo reiterado; inconcurrencia prolongada; deserción temporaria; sobre-edad, aprendizajes poco significativos; vacíos; aburrimiento entre otros

Silvia Duschatzky, en su publicación *La escuela sin fronteras* -de finales del siglo XX- aborda la experiencia escolar de grupos de jóvenes de sectores populares, que viven en contextos de pobreza, propone trabajar escuchando a los jóvenes para desentrañar el tipo de vínculo que los une a la escuela. En este sentido, su propuesta implica recuperar las voces de aquellos jóvenes que transitan las organizaciones sociales trazando trayectorias de intereses y significados. Es decir, que para estudiar la manera en que los jóvenes construyen su experiencia escolar debemos indagar sobre los significados que otorgan a su paso por la escuela tratando de reconstruir los vínculos logrados en el ámbito de la educación. La advertencia que realiza la autora, es que no se puede disociar la subjetividad del actor social estudiado del contexto en que está inmerso o de las "condiciones sociales de producción no elegidas por los sujetos ni manipulables totalmente a su voluntad" (Duschatzky, 1999). En este sentido, habla en términos de "lazos de implicación y de núcleos de continuidad" porque los jóvenes se apropian de los espacios que habitan, y el lugar no es un simple territorio sino que se trata de un modo de anclaje de la identidad. En consecuencia, no son señas físicas las que hay que identificar sino las experiencias cargadas de intensidad afectiva (Duschatzky, 1999).

De esta manera, en la búsqueda de formas simbólicas desde los sitios donde los sectores populares pelean por quitarse los estigmas de marginación, se revela que lo popular como universo homogéneo está fracturado y lo juvenil como frontera se deshace (Dustchasky, 1999). Por ello se propone identificar, en el interior de lo popular, las experiencias diferentes para encontrar aquellas marcas juveniles –modas, ritos, símbolos, gustos musicales, relación con la tecnología- que hacen pensar en estilos compartidos por los jóvenes. En síntesis la relación jóvenes-escuela debe ser

pensada como vínculo no determinado, ni por la condición de pobreza de los alumnos, ni por la idea que la escuela puede suprimir las diferencias culturales. Los jóvenes dotan de sentido sus espacios y prácticas sociales, consumen y expresan un lenguaje propio, gestualidad, moda, música, sexualidad, ritos y juegos, por ende también re-significan su trayectoria escolar. De allí, surge la idea básica que guiará nuestra investigación, "los significados construidos sobre la experiencia escolar son contextuales, relacionales y contingente" (Dustchasky, 1999). La recomendación al emprender una tarea de interpretación significativa para las trayectorias escolares implica una pregunta por la escuela, vivida, transitada, y/o burlada. En esta instancia, más que una búsqueda de generalizaciones o la verificación de hipótesis sobre la escuela, importa más indagar los significados que para los jóvenes tiene su paso por la escuela.

En la revisión de investigaciones relacionadas con la temática, se consideran componentes individuales y de índole estructural, pero comprobamos escasa profundización de la cuestión -especialmente en nuestro contexto local y provincial- y del reconocimiento de las problemáticas por parte de la Escuela y sus docentes y directivos. Las preguntas que surgen son: ¿Cuánto reconocimiento de las problemáticas juveniles tienen los directivos y educadores? ¿Cómo se interviene desde la institución escolar en las distintas problemáticas reconocidas? ¿Cuáles son los recursos con que cuenta la institución para dar respuesta a las problemáticas de los jóvenes? y finalmente ¿Es posible identificar en los jóvenes escolarizados comportamientos que indiquen trayectorias escolares no encauzadas?

Escenarios Socio-Culturales Y Trayectorias

En estos escenarios sociales, culturales, educativos, políticos y económicos, surgidos en los últimos años, resulta indispensable actualizar periódicamente el abordaje que atañe a estas problemáticas. Las nuevas formas en que se configuran las trayectorias escolares de los alumnos, dependen de un conjunto complejo de factores, y han experimentado decisivas transformaciones sobre las cuales es relevante profundizar los estudios. Por lo tanto se considera de suma importancia *documentar* los sentidos que los sujetos construyen en torno a sus experiencias vitales, dentro de las cuales ubicamos las escolares, y más específicamente, al conjunto de acciones y sentidos que despliegan en torno a decisiones y experiencias de vinculación y re-vinculación escolar. Desde esta perspectiva, la trayectoria educativa es entendida como una "construcción que incluye los aspectos estructurales al tiempo que las significaciones que los sujetos les otorgan" (Sinisi, Montesinos ySchoo,2010).

Abordaremos la trayectoria como un camino que se recorre, que se construye, un itinerario que contiene a sujetos en situación de acompañamiento. La trayectoria de un estudiante, al pensarla sólo en el sentido de un recorrido que se modela, no es más que la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema, la muestra que puedan dar los conocimientos adquiridos; casi no hace

falta un sujeto para responder a estas cuestiones; la estructura de un sistema educativo, podrían ser las expresiones de esa trayectoria más allá de quien ocupe el lugar. Es decir, una pauta que define un espacio, un tiempo y unos resultados ideales y prescriptos para todos, más allá de quien esté allí, dónde, con quién (Nicastro, Greco, 2012, p. 24). Esto se refiere al núcleo duro de la trayectoria, definiéndosela como "trayectoria teórica" (Terigi, 2009, p. 9) Estás expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2009, p. 9).

Al ser seres humanos finitos, se vive en la provisionalidad de situaciones biográficamente determinadas, es decir, situaciones que no son posibles de prescribir o anticipar en su totalidad (Nicastro, Greco, 2012, p. 26)

Por lo tanto, debemos investigar y comprender las trayectorias desde una perspectiva situacional, haciendo un recorte en el espacio y en el tiempo procurando historizar los itinerarios escolares. Nos preocuparemos por la trayectoria "en tanto resultado de un recorrido en situación", considerándola desde su horizontalidad, narratividad y temporalidad (Nicastro, Greco, 2012). En otras palabras, trataremos de reconstruir "las trayectorias reales" de los sujetos (Terigi, 2009, p. 13).

Se hará énfasis en la narratividad, en el tiempo, en el espacio porque nos "interesa saber quién es el alumno, qué significa para cada uno su recorrido y en qué relaciones se sitúa en el colectivo" (Nicastro, Greco, 2012), siendo necesario precisar los sujetos que transitan el secundario orientado. Por lo tanto intentaremos bosquejar una matriz conceptual de juventud desde la cual podamos debatir, sobre ellas y con ellas.

La categoría de "juventud" refiere, "como algunos conceptos socialmente construidos, a cierta clase de "otros", a aquellos que viven cerca nuestro y con los que interactuamos cotidianamente, pero de los que nos separan barreras cognitivas, abismos culturales vinculados con los modos de percibir y apreciar el mundo que nos rodea. Estos desencuentros, permiten postular, tal vez, una multiculturalidad temporal, basada en que los jóvenes son nativos del presente, y que cada una de las generaciones coexistentes (divididas a su vez por otras variables sociales) es resultante de la época en que se han socializado. Cada generación es portadora de una sensibilidad distinta, de una nueva espíteme, de diferentes recuerdos; es expresión de otra experiencia histórica (Margulis, Urresti. (s.f.) p. 2-3).

Haciendo referencia a juventud como categoría teórica, esta implica vivir lo que se denomina una moratoria social. Esta sería el lapso que media entre la madurez física y la madurez social. Este lapso varía, entre los diferentes sectores sociales (Margulis, Urresti. (s.f) p. 4).

La juventud se presenta entonces, con frecuencia, como el período en que se posterga la asunción plena de responsabilidades económicas y familiares, y sería una característica reservada para sectores sociales con mayores posibilidades económicas. Esta sería la juventud paradigmática,

la que se representa con abundancia de símbolos en el plano massmediático: deportiva, alegre, despreocupada, bella, la que viste las ropas de moda, vive romances y sufre decepciones amorosas, pero se mantiene ajena, hasta su pleno ingreso a las responsabilidades de la vida, a las exigencias, carencias y conflictos relativos a la economía, el trabajo y la familia. Desde esta perspectiva, sólo podrían ser jóvenes los pertenecientes a sectores sociales relativamente acomodados. Los otros carecerían de juventud. La moratoria social propone tiempo libre socialmente legitimado, un estadío de la vida en que se postergan las demandas, un estado de gracia durante el cual la sociedad no exige (Margulis, Urresti. (s.f) p. 4).Esta etapa, actualmente en los sectores medios y altos, en algunos casos, se prolonga, mientras que en los sectores populares, la realidad difiere, por la escasez de trabajo, oportunidades educativas y la lucha por la propia subsistencia. De esta manera el tiempo libre del que disponen no se identifica con la moratoria social, más bien se vive como circunstancia de marginación social.

Para superar esta limitación a la cual nos lleva la juventud entendida como moratoria social, hay que remitirnos sobre el concepto de "moratoria vital": este criterio apunta a la disponibilidad diferencial de capital temporal, por lo tanto es posible distinguir claramente los jóvenes de los no jóvenes, con independencia del sector social. "Jóvenes son todos aquellos que gozan de un plus de tiempo, un excedente temporal, que es considerablemente más extenso que el de las generaciones mayores coexistentes. Ese capital temporal expresa al mismo tiempo una doble extensión, la distancia respecto del nacimiento y la lejanía respecto de la muerte, constituyéndose ambos en ejes temporales estructurantes de toda experiencia subjetiva" (Margulis, Urresti (s.f) p. 9).

Por otro lado resulta importante a la hora de caracterizar a la juventud, considerar el hecho histórico y generacional es decir, tener en cuenta la época en que cada individuo se socializa, cada generación se diferencia de las anteriores a través de nuevos códigos que se despliegan en determinados períodos históricos. En palabras de Margulis y Urresti "la generación remite a la historia, da cuenta del momento social en que una cohorte se incorpora a la sociedad. Ello define características del proceso de socialización, e incorpora a la misma los códigos culturales que imperan en una época dada y con ellos el plano político, tecnológico, artístico, etc." (Margulis, Urresti. (s.f) p. 6).

En este sentido, debemos introducir la pregunta por la existencia de las trayectorias diferenciadas o situadas, de acuerdo a las condiciones juveniles de origen y a las posibilidades de la escuela para hacer de la educación –según Violeta Nuñez (2007)- un "anti-destino".

Oscar Dávila León (2012) nos presenta la hipótesis que los orígenes sociales determinan o condicionan la cualificación de los jóvenes, por lo tanto es posible reconocer una diversidad de transiciones juveniles diferenciadas por la desigual apropiación de capitales y por ende estas trayectorias se relacionan con el grupo social de origen, el nivel de educación, el tipo de establecimiento, el título obtenido, además de las aspiraciones y expectativas que los jóvenes de sectores más pobres asumen como sus posibilidades laborales y educativas.

La escuela es un ámbito donde se exteriorizan y reproducen gran parte de las relaciones sociales vivenciadas en lo cotidiano, que expresan las más variadas desigualdades: los más ricos y los más pobres, los que saben y los que no saben, los aceptados y los rechazados. Estos últimos suelen ser caracterizados como extraños, marginales, delincuentes y en la mayoría de los casos son jóvenes que mantienen una relación discontinua con la escuela, de reprobaciones reiteradas, de fracaso y finalmente de exclusión definitiva.

Anteriormente mencionamos nuestro interés en una compresión y análisis situado de las trayectorias escolares, por lo cual nuestro recorte espacial será sobre las escuelas urbano-marginales. Estas serán el escenario físico en el cual se asientan las trayectorias escolares.

Las mismas se definen por el bario en el cual están ubicadas. Por lo tanto, consideramos como escuelas urbano-marginales a aquellas instituciones educativas establecidas en zonas atravesadas por "múltiples pobrezas" (Sirvent, (s.f) p. 1), no sólo económica, sino que involucra aspectos sociales, educativos, culturales. Barrios victimas de los "desajustes y problemas sociales emergentes del advenimiento progresivo de la sociedad capitalista, industrial y urbana" (Tenti Fanfani, 2011, p. 29). Carencias o insatisfacciones sociales representadas en la "pobreza de entendimiento, protección y política-participación"[2] (Sirvent, (s.f) p. 2). Estas instituciones remiten a un escenario excluido, pues se trata de un ambiente y grupos de personas privadas de los bienes y servicios socialmente producidos. "Múltiples pobrezas" las definen y al ser la educación "una arena de lucha ideológica" encuentran dificultades en la búsqueda entre sus alumnos del "hombre de la pregunta". Es decir, el entorno objetivo y subjetivo que engloban a las escuelas y también a las trayectorias, obstaculizan las practicas educativas orientadas a procurar "el hombre de la pregunta" siendo aquel alumno "busca el conocimiento para identificar el problema, analizar sus causas, comprender su génesis, actuar para superarlo, es el artista, el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana, es el hombre dialectico (Sirvent,(s.f) p. 8).

En conclusión, éstas escuelas son consideradas instituciones de los márgenes al encontrarse atrapadas en el círculo vicioso de la pobreza, son calificadas socialmente como escuelas de baja calidad en la enseñanza y en el aprendizaje, consecuencia de la pobreza social y de la pobreza de los recursos educativos.

Esta realidad, en algunos casos dificulta la permanencia en la escuela para los sectores populares, no implicando una trayectoria exitosa (Ibarrola; 2012). En consecuencia, se considera necesario reconocer las bases estructurales de las trayectorias, que en tanto itinerarios de vida, muchas veces se producen y reproducen dentro de las escuelas.

[2] Para ampliar información sobre pobreza de entendimiento, pobreza de protección y pobreza política o de participación leer "Multipobrezas, Violencia y Educación" de María Teresa Sirvent, disponible en: http://www.webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/libros/violencia/12_SIRVENT,%20Multipobrezas,%20Violencia%20y%20Educacion.pdf

Se vislumbra así que la transición de la escuela al trabajo, a los estudios de nivel superior, no son lineales (Dávila León; 2006) dada la multiplicidad de trayectorias existentes producto de las tensiones sociales, económicas y políticas. Por consiguiente, la posición con respecto a la escuela media en la producción de desigualdades, tanto sociales como culturales, nos introduce al análisis de conceptos teóricos que nos permitirán continuar ahondando en la discusión y por ende, configurar nuevos interrogantes sobre la cuestión. En este sentido, si el espacio escolar es el que permite la producción y contribuye a la generación de condiciones diferentes entre jóvenes, incidiendo en la construcción de experiencias escolares y vitales, distintas entre sí (Dussel, 2004), es fundamental conocer ¿Cómo la escuela influye en la delimitación de las trayectorias juveniles que se constituyen desiguales para los jóvenes?

Referencias Bibliográficas

- Beech, Jason., Larrondo Marina. (2007). *La Iclusión Educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro.* Buenos Aires, UNESCO.
- Bordieu, Pierre., Passeron, Jean C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Siglo XXI. Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre. (1993). Espíritus de estado. Génesis y estructura del campo burocrático. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (N° 96-97), pp. 49-62. Consultado el 31 de ocutbre de 2014, http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/1042.pdf
- Bourdieu, Pierre., Passeron Jean C. (1998), *La Reproducición. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Fontamara S.A.Mexico.
- Corea Cristina., Lewkowicz, Ignacio, (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidos
- Dávila, Oscar., Ghiardo, Felipe y Medrano, Carlos. (2006) *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles.* Ediciones Cidpa. Valparaíso.
- DINIECE-UNICEF. (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana.
- Duschatsky Silvia. (1999). *La escuela como frontera*. Ed. Paidos
- Duschatsky Silvia., Birgin Alejandra. (2001) *¿Donde está la escuela? Ensayos sobre la gestión en tiempos de turbulencia*. Flacso. Manantial
- Duschatsky, Silvia., Corea, Cristina. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidos
- Dussel, Inés (2012). Clase 8. *"La desigualdad educativa".* Flacso Virtual. Curso: "Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos" Cohorte 4.
- Eckert, Henri; Céreq, Marseille. (2006, septiembre-diciembre). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación.

Revista de Educación, 341, pp. 35-55. Consultada el 29 de Septiembre de 2014, http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_02.pdf

- Giddens, Anthony (1999). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas,* Runaway World. Londres.
- Lewkowicz, Ignacio (2004). *"Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez".* Editorial Paidos. Argentina
- Margulis, Mario., Urresti, Marcelo, (s.f) *La juventud es más que una palabra ¡Error! Marcador no definido.* Consultada el 25 de septiembre de 2014, http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf
- Marín, Leticia., Gómez, Ma. Julieta (2009). *Los jóvenes y el trabajo en la ciudad de San Luis. La construcción del sentido del trabajo desde diferentes trayectorias socioeducativas y laborales.* En Mariana Chaves (coord.), *Estudios sobre juventudes en argentina i hacia un estado del arte 2007,* Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina y Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, pp. 307-336. Consultada el 3 de marzo de 2014, http://www.editorial.unlp.edu.ar/22_libros_digitales/chaves-OK.pdf
- Montes, Nancy., Sendón, María Alejandra (2006, abril-junio). Trayectorias Educativas de Estudiantes del Nivel Medio. Argentina a comienzos del Siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, Núm. 29, pp. 381-402. Consultada el 15 de Septiembre de 2014, http://www.redalyc.org/pdf/140/14002904.pdf
- Nicastro, Sandra., Greco, María Beatriz. (2012). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario: Homo Sapiens, Ediciones.
- Nuñez, Violeta (2007). *"Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos".* Conferencia en Ministerio de Educación. Bs. As.
- O´Donell, Guillermo (2008, octubre). Algunas reflexiones acerca la democracia, el Estado y sus múltiples caras. *Revista del CLAD, Reforma y Democracia*, Núm. 42, Caracas (pp. 1-14). Consultada el 10 de febrero de 2014, http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/042-octubre-2008/odonnell
- Opertti, Renato. *La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro.* Consultada el 31 de octubre de 2014, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0906Pamplona/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf
- Otero, Analía E. (2011). Las configuraciones de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *Reviste Electrónica de Investigación Educativa*. Vol.13, Núm. 2, pp. 149-165. Consultada el 9 de agosto de 2014, http://www.redalyc.org/pdf/155/15520598010.pdf

- Puigros, Adriana. (s.f.). *El Monitor*. Consultado el 15 de Septiempre de 2014, http://www.me.gov.ar/monitor/nro5/dossier5.htm
- Sinisi, Liliana., Montesinos M. Paula., Schoo, Susana. (2010) *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*, 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación; DINIECE. Consultado el 5 de septiembre de 2014, *http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109743/Educaci%C3%B3n%20en%20Debate%207.pdf*
- Sirvent, M. Teresa. (s.f.). *Multipobrezas, Violencia y Educación*. Consultada el 08 de octubre de 2014, http://www.webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/libros/violencia/12_SIRVENT,%20Multipobrezas,%20Violencia%20y%20Educacion.pdf
- Tenti Fanfani, Emilio. (2009). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario* (1507), 44-49. Consulta el 20 de octubre de 2014, http://www.bcr.com.ar/Secretara%20de%20Cultura/Revista%20Institucional/2009/Abril/Notas/Tenti-abril09.pdf
- Tenti Fanfani, Emilio. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, Flavia. (2007) *"Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. La escuela secundaria en el mundo de hoy".* III Foro latinoamericano de Educación. Consultada el 16 de octubre de 2014, http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf
- Terigi, Flavia. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa.* Proyecto, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Argentina; OEA; ACD. Consultada el 9 de agosto de 2014, http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Las_Trayectorias_Escolares



Jóvenes y adultos: Alumnos que apuestan al vínculo intergeneracional

Lic. y Prof en Psicopedagogía Bolletta, Viviana
Centro Universitario Regional Zona Atlántica - CURZA
vivianajr@speedy.com.ar
Carmen de Patagones – Buenos Aires

Est. Avanzada Lic. y Prof. En Psicopedagogía García, Ana Clara
Centro Universitario Regional Zona Atlántica - CURZA
anacl.gen89@gmail.com
Viedma – Río Negro

1 - Introducción

Este escrito surge del plan de beca titulado "La escuela media nocturna: Los vínculos intergeneracionales en escena" (2014 - 2015) cuyo objetivo es generar conocimiento sobre el vínculo que construyen los jóvenes y adultos que asisten como alumnos a la escuela media nocturna y se enmarca en el PI *"Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna" 04/VO78***,** que da continuidad a una línea de investigación iniciada en 1.995 sobre diferentes aspectos del nivel medio del sistema educativo.

Con el desarrollo de esta investigación en particular nos proponemos aportar conocimiento acerca de: Cómo es el vínculo entre los jóvenes y adultos alumnos, las modalidades que adopta dicho vínculo, los intercambios que se producen y las experiencias que atraviesan a unos y otros. Tomamos la invitación a pensar las relaciones que se establecen en las instituciones educativas entre jóvenes y adultos, de modo particular las intervenciones que hacen posible ese vínculo intergeneracional, centrándonos en la relación entre pares, es decir, en posición de alumnos en la escuela media nocturna. Este recorte constituye la originalidad dada al presente estudio.

Este trabajo se propone recuperar esas experiencias de encuentros y des-encuentros entre jóvenes y adultos que operan como 'amarre' a la cultura, a la escuela, como apuesta al futuro a partir de una metodología cualitativa de corte etnográfico que, mediante el despliegue discursivo, permite captar como es el vínculo entre los jóvenes y adultos que asisten como alumnos a las escuelas medias nocturnas, que conviven como pares en el espacio áulico, pero pertenecen a generaciones distintas.

En esta oportunidad nos proponemos compartir algunos resultados preliminares, construidos a partir de la observación en la institución, que posibilitó la identificación de los entrevistados y la entrevista abierta y en profundidad que permitió habilitar un espacio de intercambio, de confianza y registrar la significación que unos tienen de los otros, desentrañando distintas dimensiones del vínculo.

A continuación realizaremos un breve recorrido por la categoría "generación", destacando los principales aportes para su reflexión; seguidamente nos detendremos en las modalidades que adopta el vínculo intergeneracional en la escuela media nocturna, y por último se comparten algunas reflexiones finales.

2 - La "generación" según la época.

Desde comienzos del siglo XX y hasta la actualidad, la relación joven – adulto constituye el foco de numerosas investigaciones caracterizadas por una amplia pluralidad de enfoques y disciplinas.

En la presente investigación nos proponemos generar conocimiento sobre dicho vínculo desde una perspectiva generacional, por ello fue necesario realizar un buceo bibliográfico que brinde herramientas para responder a las preguntas ¿Qué es una generación? Y ¿Qué entendemos por vínculo intergeneracional?

Hallamos herramientas teóricas en los aportes de autores clásicos tales como Ortega y Gasset (1976, Ghiardo, 2004:11 - 46), Margaret Mead (2.006), Mannheim (Mannheim, 1993: 193 -242; Leccardi&Feixa, 2011: 11-32), Hannah Arendt (1996), y en otros más contemporáneos como Perla Zelmanovich (2012; 2006; 2005), Carlos Skliar (2012), Rascovan (2012), Daniel Korinfeld (2012), entre otros.

Carmen Leccardi y Carles Feixa, platean que los principales aportes teóricos referidos al concepto "generación" datan de comienzos del siglo XX, identificando que el desarrollo del término puede dividirse en períodos según el contexto sociopolítico. Las autoras proponen la distinción de tres etapas: los años '20, los años '60 y los años '90. Tomaremos como referencia estos tres períodos, para proponer un intento de articulación de algunos autores antes referenciados en cada uno de ellos:

Los años '20

Según Leccardi y Feixa, es en este período cuando se sientan las bases filosóficas del concepto, prevaleciendo la idea de "sucesión generacional". Efectivamente, en este tiempo ubicamos los aportes del filósofo Ortega y Gasset quien, en su obra "El tema de nuestro tiempo" (1923), propone pensar el concepto "generación" como la expresión de una determinada "sensibilidad vital", entendiendo esta como el sentimiento de una sociedad acerca de su existencia, y la describe como el fenómeno primario que habría que determinar para comprender una época. De este modo, las modificaciones que dicha sensibilidad experimenta a lo largo de la historia, se expresan en las distintas generaciones "una generación (…) es como un cuerpo social íntegro" (1976: 17) que, sin importar las diferencias ideológicas y/o sociales de sus individuos, le subyace algo que los une, unos y otros *son hombres de su tiempo.*

El vínculo entre generaciones es pensado en términos de sucesión, donde cada generación contiene el germen de la posterior, produciéndose una coexistencia que no necesariamente implica el conflicto intergeneracional; sino que se ubica el conflicto en seno de la nueva generación que ha de determinar su posición frente al legado cultural, en tanto producción de las generaciones precedentes.

Advertimos un planteo novedoso, para esta época, los aportes del sociólogo Karl Mannheim, quien define a las generaciones como el producto de las discontinuidades de la historia, podemos decir la cohorte de sujetos que comparte un determinado momento del proceso histórico, siendo las rupturas en su devenir los puntos de emergencia de cada nueva generación, siempre que dichos sucesos sean experimentados a una temprana edad. Este autor señala que para que distintos sujetos puedan compartir formas de ver, sentir y vivir la vida, junto con haber nacido en períodos cercanos, deben compartir una misma situación de generación, punto en el que convergen tiempo histórico y condiciones de existencia. Podemos inferir de este planteo, la necesidad de advertir las subjetividadesmás allá de la coetaneidad.

Los años '60

En este período, las autoras antes mencionadas, identifican la noción de "vacío generacional" en función de la ruptura o discontinuidad que experimentan las distintas generaciones, en un contexto marcado por una fuerte revolución social.En estos años ubicamos los aportes de la antropóloga Margaret Mead, y la filósofa Hannah Arendt, cuyas obras aportan elementos para pensar el vínculo entre las distintas generaciones.

La primera postula la tesis de una ruptura generacional a partir de la distinción de tres tipos de culturas, cada una de ellas caracterizada por un tipo de vínculo intergeneracional, que ha variado a lo largo de la historia, y dado lugar a las culturas Postfigurativa, Cofigurativa y Prefigurativa.

Se evidencia en la autora el empleo del término "generación" aludiendo a una sucesión de descendientes, cobrando relevancia la dimensión etaria, y un contexto que aparece condicionando fuertemente las relaciones intergeneracionales, en tanto habilita a unos u otros a ocupar un "lugar de saber", que en la actualidad ocuparían los jóvenes.

Por su parte, Hannah Arendt, a partir del desarrollo de la hipótesis acerca de la existencia de una crisis en la educación, desarrolla tres supuestos que le subyacen a la misma y consistirían en una detención del niño en "su mundo", una suerte de esfera apartada del mundo de los adultos, que provoca una ruptura en "*la relación natural entre mayores y pequeños, que, entre otras cosas consiste en enseñar y aprender"* (1996:196). A partir de esto, la autora postula la doble responsabilidad que le es inherente a los adultos; estos deberán cuidar a sus niños de que el mundo no los destruya y viceversa. En este sentido apuesta a una educación conservadora que tienda a preservar el viejo mundo, y pueda brindarlo a los niños y/o jóvenes para su conocimiento; Y a su vez permita que en estos últimos germine el componente innovador de cada generación. La educación en términos de Arendt constituye:

"…el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos…" (1996: 208)

La autora no elude la dimensión afectiva de la educación, por el contrario, la pone en el centro del debate e invita a pensar la actitud de los adultos para con las generaciones venideras, y su rol como mediadores para conocer el mundo, más no para enseñar como habitarlo.

Los años '90

En este período encontramos un número significativo de autores, que han producido entorno al concepto "generación" y al vínculo intergeneracional, desde distintas perspectivas teóricas, y como eje transversal de diversas temáticas, tales como la educación, el género, la juventud.

Las distintas producciones, ponen en tensión la aparente ruptura o crisis en el encuentro intergeneracional, reivindicando la dimensión turbulenta, perturbadora, afectiva, donde afectamos y somos afectados (Skliar, 2.012; Pinkasz, 2.012); Reflexionando acerca de los encuentros y desencuentros que se producen entre las generaciones al interior de las instituciones, y los diferentes modos de ser/estar unos y otros en dicho encuentro (Zelmanovich, y otros, 2.012). Myriam Southwell, aludiendo al vínculo intergeneracional, dirá:

"el vínculo no tiene que ser pensado sólo en términos de distintas edades, sino en distintas posiciones que se ocupan y desempeñan, algunas de las cuales tienen que ver – en ocasiones- pero otras remiten a una diferencia que se significa en las responsabilidades y trayectorias" (2012: 8)

Ante la imposibilidad de construir definiciones rígidas basadas en criterios etáreos, Sergio Rascovan (2013) propone abandonar las preguntas esencialistas - ¿Qué es la adolescencia/juventud/adultez?– e indagar sobre el imaginario social y los discursos hegemónicos en torno a estas categorías, enfatizando la dimensión socio/histórica de las mismas. En términos de Marcelo Urresti, se trataría de recuperar la "base 'material' de la edad pero procesándola culturalmente" (2005: 5), es decir, nacer en un determinado momento histórico, supone una experiencia temporal y atravesamientos discursivos distintos, respecto de otros nacidos en otro momento.

Hemos intentado desarrollar brevemente los principales aportes para pensar lo generacional. Resulta necesario advertir cómo la noción, en un primer momento definida según la edad, es interpelada desde diversas perspectivas teóricas, que invitan a visualizar los aspectos que supone haber nacido en un momento histórico y no en otro, recuperando los discursos epocales, y su inscripción subjetiva.

3 –Escuela media nocturna y generaciones: Vínculos posibles

La pregunta por los vínculos intergeneracionales surge a partir de la realización y análisis de entrevistas realizadas en el marco del PI 060[1] a jóvenes que asisten a escuelas medias nocturnas de la ciudad de Viedma. En ellas encontramos relatos que evidencian la importancia que los alumnos jóvenes, atribuyen al intercambio con sus pares adultos, quienes por diversas circunstancias –personales, familiares, laborales, escolares- no han podido concluir sus estudios en el tiempo estipulado por el sistema, pero vuelven a la escuela para finalizarlos. De éste modo, apuestan a la

[1] "Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna" Dir. Mgtr María Inés Barilá, Co – Dir: Mgtr. Teresa Iuri (2009 - 2012)

educación y se constituyen en referentes válidos para muchos jóvenes que, tras transitar por las escuelas "diurnas" muchas veces obligados, apáticos, con experiencias poco gratas de permanencia, deserción y que portan la insignia del fracaso escolar, concurren a la escuela media nocturna.

Ante un escenario social fuertemente marcado por las dificultades, las caídas, las pérdidas – de sentidos, de autoridad, del lazo- nos encontramos con jóvenes y adultos que apuestan a la educación, al vínculo, a la escuela y allí conviven y se vinculan creando algo del orden de la posibilidad.

Partimos del supuesto de que el vínculo entre alumnos jóvenes y adultos como pares, opera como "amarre" o experiencia de resignificación de la institución escolar, de la educación y de sus posibilidades por venir y que es el encuentro con estos "otros", con experiencias distintas ligadas a un tiempo pasado, lo que opera ligando a los jóvenes con ese tiempo, con esos sentidos y con la posibilidad de aprehenderlos para proyectarse en el futuro.

De lo expuesto se desprende la pregunta:

¿Cómo es el vínculo entre los jóvenes y los adultos que asisten como alumnos a la escuela media nocturna? ¿Qué intervenciones dan lugar al vínculo intergeneracional?

"Hablar de vínculo intergeneracional supone considerar a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a los adultos como responsables de promover, sostener y soportar los procesos de subjetivación" (Rascovan, 2013:35)

La construcción de condiciones de subjetivación, implica intervenciones que hacen posible el efecto de filiación y deben ser ubicadas, en tanto se constituyen en una producción y condición para que el vínculo tenga lugar. Las intervenciones a las que aludimos son los cuidados, los gestos, la autorización, el reconocimiento, la regulación, la confianza y la sensibilidad, la transmisión, la capacidad de rescatar la necesidad y el deseo del otro, el desencuentro sin anteponer la propia vulnerabilidad.

En las entrevistas realizadas a jóvenes y adultos, alumnos de la escuela media nocturna, se advierten estas intervenciones como modos de amparo subjetivo reconocidas y ampliamente valoradas y que a continuación se presentan:

Cuidados:

Nos referimos con cuidados a aquellas prácticas en las que prevalece la atención a la vulnerabilidad del otro y sus circunstancias, sin anteponer la propia vulnerabilidad. Siguiendo el planteo de Perla Zelmanovich, se trataría de dar lugar al advenimiento de un deseo singular y sus vaivenes, ampararlo, más allá del riesgo que eso puede implicar. Todorov define la responsabilidad como una forma particular del cuidado. Responsabilidad que está en manos de los adultos respecto a los recién llegados. Ser adulto supone esa función de sostén, encarnada por diferentes sujetos que hospedan al recién llegado. Una posición que al mismo tiempo que ofrece sostén soporta la confrontación. "Lo adulto como función, expresada en la responsabilidad de atenderlos y acompañarlos en la búsqueda de la autonomía." (Rascovan, 2013: 42)

En los discursos de los jóvenes que asisten a la escuela media nocturna escuchamos distintas situaciones que dan cuenta de gestos de cuidados por parte de sus compañeros adultos, que lo preservan y lo hacen sentirse alojado en la escuela.

> *"Fue una vez que falte dos semanas y una de mis compañeras me dijo tenes que venir a la escuela sino te van a poner ausente - si, si voy a ir, voy a ir. Y no iba, no iba, no iba. Por ahí siento que tocan la puerta, 'te buscan' me dicen, y por ahí veo y estaban mi compañera y otra compañera, de las mayores. 'No, para. Me tengo que ir' – 'vamos a la escuela', 'para que me baño, todo'. Me esperaron y siete y veinte veníamos para la escuela (…) Y lo interprete bien, porque sentí como que ellos me ayudaban para ir para adelante. Por ahí me costaba pero ellos siempre estaban" (Ariel, 20 años)*
>
> *"Acá (la nocturna) fue diferente, porque todos hacen y te llevan a hacer las cosas, es como que no te dejan aislado (…) Al tema del estudio, no te dejan digamos atrás, si hay que hacer un trabajo te llaman, te involucran, se comparten más las cosas" (Pablo, 28 años)*
>
> "*Y bueno yo digo que los compañeros míos, me han acompañado también porque han visto situaciones que ellos nunca vieron, porque no les pasa, cuando uno, vieron que uno llega re bien te dicen 'este vino con toda la energía', cuando vos estás mal y se te acercan '¿Qué te pasa?', '¿Que te paso?', '¿Con quién peleaste?'"* (Ariel, 20 años)

Confianza:

La confianza a la que aludimos, siguiendo el planteo de Laurence Cornú, es aquella que hace acto. Una especie de apuesta que consiste en asumir un riesgo frente a algo/alguien desconocido, abandonando la pretensión de controlar al otro, al tiempo.

Entendemos que la confianza, así como su contracara, la desconfianza, ponen en juego una idea acerca del otro "No es porque el otro es bueno o malo, es porque uno cree que es bueno o malo, que va a transformarse en bueno o malo y esto es decisivo en los fenómenos que conocemos" (Cornú, L. 1999: 22)

La confianza en acto, en la escuela media nocturna, puede advertirse en aquellas situaciones donde los pares adultos comparten con los más jóvenes, experiencias, chistes, consejos, exponiendo su punto de vista, sus 'errores', sus faltas; otorgando a esos otros el lugar de interlocutores válidos.

> *"La gente más grande te explica como son las cosas, algún tema de la vida o algo y ya como que vas aprendiendo y acá escuchas por ahí cuando te comentan algo de su vida, sus problemas." (Nicolás, 24 años)*
>
> *"Todo el día nos estamos riendo, la pasamos bien por ahí hay algunas clases que son divertidas también" (Mayra, 22 años)*

"Y el hecho de que siempre ponían de ejemplo de que '¿En qué voy a ayudar yo a mi hijo el día en que necesite que lo ayude con la tarea, y todo eso, si yo no tengo el secundario completo como voy a exigirle algo que yo no hice?" (Joana, 20 años)

"Cuando yo los conocí, que los profesores nos presentaron, cada uno de ellos, una compañera nuestra que es la mayor de todas dijo 'yo no vengo a la escuela hace 64 años', yo no sé matemática, no sé nada, no entiendo nada. Y como que eso nos deja pensando" (Ariel, 20 años)

Regulación

Aludimos aquí a las intervenciones que construyen un marco para los jóvenes-alumnos, donde estos pueden desplegar su modo de ser/estar en la escuela. Se trata de un marco que reconoce al sujeto y su singularidad, y a su vez propicia el registro de los otros (pares) y de la cultura escolar, instalando algo en el orden del "no todo".

En el relato de los jóvenes que habitan las escuelas medias nocturnas, hallamos el registro de estas intervenciones, silencios, frases, miradas que posibilitaron ensayar otros modos de ser alumno: más participativos, menos 'jodones' distintos de aquel que narran cuando se refieren a las escuelas medias 'diurnas'.

"Todo el respeto que tiene la gente mayor, osea no podes andar diciendo malas palabras por ahí podes joder un poco, pero hasta ahí nomás, hay mucha gente mayor, igual ahora hay muchos más jóvenes que gente adulta, que había cuando yo venía." (Pablo, 28 años)

"Cuando está ya están muy cargosos como te decía le dicen algo. Como para que se dé cuenta de que esta." (Nicolás, 24 años)

"'¡Basta!' '¡Basta, cortala!' 'Me tenes la oreja así' Me decían. Bueno pero es una costumbre que tengo, por ahí entraba al aula y se escuchaba 'Clac' y ya me miraban 'La podes cortar?' Me decían las compañeras. Me hacían tirar el chicle. Y por ahí estábamos con el compañero hablando así y lo jodía a mi compañero y saltábamos a las risas los dos, y nos cagaban a pedo, 'no ves que estamos estudiando?' En primer año siempre" (Ariel, 20 años)

Reconocimiento

Los diálogos intergeneracionales se tejen en el marco del reconocimiento a las trayectorias y saberes. Aludimos a las situaciones que ubican al otro en un lugar de saber, inaugurando un lugar de intercambio y valoración de la trayectoria y/o saberes que cada uno porta. Esta posibilidad radica en el reconocimiento un "no sé todo" que permite creer en otro/s, de lo/s que y con lo/s que se puede aprender.

Visualizamos este tipo de intervenciones entre pares, jóvenes y adultos, por ejemplo en relación a los contenidos curriculares. Con dichas intervenciones se ponen en valor la trayectoria y/o habilidades de

unos y otros, inaugurando espacios de intercambio que redundan en aliento para el logro de distintas metas.

> *"Como son mayores ya tiene más experiencia yo los escucho o le pido a veces que me ayuden para comprender cosas que yo no entiendo" (Marcos, 31 años)*
>
> *"Yo por ahí entendía más de otras materias, y ellos en otras, entonces a mi me ayudaban. Matemática a mi siempre me costó entonces como ellos la tenían más clara, y por ejemplo en inglés, que es donde mejor me va los ayudaba también, en trabajos, fotocopias que nos hacían hacer, y eso." (Joana, 20 años)*
>
> *"Ellos son los que más... Son como una familia ¿entendes? Son como madres, porque la mayoría de mi curso son mujeres" (Ariel, 20 años)*

Recuperando los discursos de jóvenes y adultos, y éste conjunto de intervenciones proponemos la hipótesis de la construcción de dos modalidades de vínculo. La primera se caracteriza por primar cierta lógica y/o dinámica familiar, donde aparece un adulto que parece sostener al joven en sus "idas y vueltas", haciendo las veces de "madre"; mientras que la segunda modalidad se presenta bajo la forma de cooperación mutua, donde se reconoce que unos y otros pueden, desde su lugar y sus formas, brindar herramientas. A modo de los tipos ideales, estos modos de vinculación no tienen existencia pura, sino se pueden registrar en diversas situaciones, sujetos e interacciones.

Compañera/Madre

Bajo esta modalidad encontramos el vínculo que jóvenes y adultos construyen más allá del contenido curricular, los temas de conversación versan sobre la vida personal, y las experiencias de vida, más allá de las tareas que el profesor propone. Nos encontramos con pares adultos, mayoritariamente mujeres, que despliegan un modo de estar sosteniendo al joven, con intervenciones orientadas básicamente al cuidado, señalando la importancia de la escuela pero desde la mirada de una madre.

> *"Nosotros contenemos a los chicos, la mayoría, bueno algunos se nos fueron. Nosotros les hablamos, que nosotros por el tiempo viste, la experiencia nuestra haber perdido el tiempo, bueno por ahí las razones de ser mamá joven ¿no? y ya es otra responsabilidad, te corta todo. Entonces nosotros a ellos los alentábamos, lo ayudábamos, si los chicos no tenían para una fotocopia nosotros le comprábamos"* (*Mariela, 37 años)*
>
> *"Si se han dado cuenta y si, no no no no bien, lo reciben bien, porque uno les cuenta, mira yo pase esto, esto, estoy a mi no me gustaría que vos pases." (Mariela, 37 años)*

En este vínculo la dimensión afectiva aparece fuertemente, los jóvenes expresan verse afectados en sus formas a partir del encuentro con estos adultos que con sus intervenciones logran algo del orden de la transmisión.

"Yo digo que lo que vivía yo antes que era en la secundaria joder eso me cambio un montón, por ahí me juntaba con otra clase de chicos y me iba de la escuela, me salía, no regresaba a la escuela" (Ariel, 20 años)

Cooperación Mutua

Los intercambios aquí se centran en las tareas escolares. Jóvenes y adultos interactúan en función de actividades propuestas y/o temas propuestos por los profesores, fundamentalmente en el espacio áulico.

En sus discursos aparece el reconocimiento de ventajas y desventajas, desde y de unos y otros. De este modo, los más jóvenes advierten las dificultades que sus pares adultos presentan a la hora de resolver algunas actividades, y lo atribuyen al tiempo que han permanecido alejados de la institución escolar, y en ese sentido se reconocen mayor destreza. Por su parte, los adultos coinciden con este planteo, y agregan que su ventaja radica en la actitud con la que enfrentan las tareas.

"Y ellos tienen más facilidad que yo (…) En el aprendizaje, porque son más rápidos, me parece a mi, que se yo, por ahí un resumen te lo hacen en un ratito y nosotros, bah yo particular estoy más tiempo haciéndolo." (Claudia, 49 años)

"Yo por ahí falto y te pasan la tarea y eso. Pero si a ellos por ahí les cuesta un poco, pero no hay problema." (Mayra, 22 años)

"Bien, porque es como que los jóvenes se acoplan a nosotros y nosotros a los jóvenes. Cómo que vamos enganchados, vamos a la par digamos" (Claudia, 49 años)

¿Qué quiere decir no vienen a joder, vienen a estudiar? Eligieron venir acá.

El vínculo intergeneracional supone una cooperación mutua. Los adultos son referentes y los jóvenes son el por-venir.

La valoración de los jóvenes respecto de los adultos es la elección de venir a la escuela, de forjar un proyecto y sostenerlo. Diría P. Zelmanovich, nada mas y nada menos que sostener la función de adulto, es decir, responder por la propia elección, responder por el propio deseo de estar allí, no vengo porque me mandan. Entonces la referencia del adulto es, desde esta perspectiva, que el desamparo subjetivo va por la vía de la búsqueda de una elección propia. Entonces, el adulto, ya sea en condición de par, aunque sea un par, es también un adulto pero por esto; no por la función.

A modo de cierre

La "nocturna" parece abrir el telón a un escenario distinto. Advertimos que constituye un espacio propicio para la construcción de vínculos que instauran un horizonte de posibilidad, a pesar de las limitaciones institucionales, contextuales y epocales. Crea una articulación entre la necesidad del vínculo y la contingencia de la realidad de una población escolar que se caracteriza por una amplia heterogeneidad, jóvenes y adultos, que por diversas causas, ingresan tardíamente al nivel medio. Un espacio donde se tejen vínculos que posibilitan a los jóvenes otros modos de ser/estar como

alumnos, ensayar posiciones distintas respecto de la escuela, de la educación, del futuro logrando construir un punto de amarre, lazo social.

De este modo la escuela se constituye en un espacio de fuerte valoración social para los jóvenes y adultos en tanto logra alojarlos en su subjetividad y reinventar el vínculo intergeneracional. La escuela abre la posibilidad de un trabajo con las nuevas generaciones ubicando al sujeto de la educación como sujeto responsable. Promoviendo condiciones para dar cauce a sus deseos, para ofrecer otras oportunidades.

Por ello, y en virtud de lo hasta aquí expuesto, resulta imprescindible destacar la importancia de esas intervenciones silenciosas pero eficaces de los intercambios hechos de gestos de cuidado que se ponen en juego cuando un vínculo se produce. Estar atento para hacer un lugar a un deseo particular, hacerlo sentir necesario, sentir confianza y necesidad del otro.

Este es el sentido político de la educación en cada época y la escuela el espacio donde renovar los contratos intergeneracionales.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (1996) Cap. V *La crisis de la educación.* En: Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones Península S. A. Barcelona. 1° Edición traducción Ana Luisa PoljakZorzut.
- Cornú, Laurence (1999) *La confianza en las relaciones pedagógicas* en *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Comp. Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel. Ediciones Novedades Educativa. Buenos Aires. Disponible en http://www.cpel.uba.ar/uploads/archivos/20141006-015201.pdf
- Ghiardo, Felipe (2004) *Generación y juventud: Una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset* En Última década N°20, Pp: 11 -46. Disponible en

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362004000100002&script=sci_arttext (01/08/2014)

- Korinfeld, Levy, y Rascovan. Comp. (2013) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós. Buenos Aires.
- Mead, Margaret (2006) *Cultura y Compromiso. Ensayo sobre la ruptura generacional*. Editorial Gedisa, S. A. –Barcelona. 5° edición.
- Mannehim, Karl (1993) *El problema de las generaciones. Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N° 62, Pp: 193-242. Disponible en

http://www.jstor.org/discover/10.2307/40183643?uid=3737512&uid=2&uid=4&sid=21104300513141

- Ortega y Gasset, José (1976) Cap. I *La idea de las generaciones* y Cap. II *La previsión del futuro* en *El tema de nuestro tiempo*. Revista de Occidente, S. A. Madrid. 18° edición.
- Southwell, M. Comp. (2012) *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Myriam Southwell Comp. Homo Sapiens Ediciones. FLACSO Rosario, Santa fe.

- Urresti, Marcelo (2005) ***Las cultural juveniles***. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestióhn Curricular y Formación Doente. Área de desarrollo Profesional Docente. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/urresti_juveniles.pdf
- Zelmanovich, P (2.005) "Arte y parte del cuidado en la enseñanza. Cuidado, gesto y ocasión" en Revista "El Monitor" N°4. El Cuidado del otro y la educación. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.



De sentidos, expectativas y recorridos escolares
Una mirada desde los jóvenes y sus familias

Andrea Verónica Corna
Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (UNSL).
PROICO Nº 15-0914
andrecorna@yahoo.com.ar
Villa Mercedes (San Luis)

Este trabajo tiene por objetivo recuperar los itinerarios escolares y sentidos atribuidos al espacio socioeducativo de jóvenes que cursan el ultimo año del Nivel Secundario de una escuela ubicada en un barrio periférico de la ciudad de Villa Mercedes, como así también las expectativas que sus grupos familiares tienen de la educación. Los mismos resultan del trabajo realizado en talleres con padres, y del análisis de registros de entrevistas realizadas en el marco de intervenciones efectuadas desde el Equipo de Orientación Escolar.

Para ello, parto de entender a los jóvenes como seres en relación, como actores sociales inmersos en relaciones de clase, de edad, genero y étnicas, cuyo análisis implica considerar una triple complejidad: contextual, relacional y heterogénea (Chaves, 2010), lo que me lleva a involucrar también una serie de dimensiones, como lo familiar, lo social, lo territorial y las propias experiencias vividas y significadas por los sujetos, en tanto estas atraviesan y condicionan sus recorridos, es decir, el modo y el ritmo en que efectúan su transito por la escuela, y en definitiva su transición a la vida adulta.

Pensar y entender la juventud desde una perspectiva relacional y en proceso, implica considerar la importancia de los vínculos en su construcción, lo que supone a su vez contemplar las disputas, tensiones sociales y resistencias que existen en torno a su conceptualización; al mismo tiempo que supone deconstruirla como categoría homogénea y universal, incorporando la diversidad de practicas, vivencias y modos de transitarla.

En este sentido, este trabajo constituye también una invitación a pensar y reflexionar respecto del modo en que se construye la escuela, ese espacio común en el que las particularidades y singularidades se expresan; los dispositivos institucionales y de intervención profesional que se ponen en juego en relación a los jóvenes, configurando y aportando a la construcción de diferentes tipos de trayectorias e itinerarios posibles; al mismo tiempo que nos interpela en nuestros propios discursos y practicas, desafiándonos a trabajar en la construcción de un escenario que permita articular generaciones y diferencias, que favorezca la construcción de discursos que visibilicen a los jóvenes como actores completos, con deseos, proyectos y necesidades, es decir como un otro legitimo, con valía y capacidad de participar en una construcción colectiva.

Palabras Claves: Juventud- sentidos- expectativas- trayectorias

¿Que entendemos por juventud?

En primer lugar, voy a partir por explicitar el modo en que entiendo la juventud.

Tal como lo señala Colangelo (2003) la juventud como la adultez son conceptos sujetos a significaciones sociales, son construcciones socio-históricas, y por lo tanto, el modo como se las define y caracteriza es un fenómeno eminentemente político, en el sentido de que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad.

De allí, que pensar en definir lo juvenil, implica como lo señala Pérez Islas (2000),entender y recuperar, por un lado, una perspectiva relacional, en la que cobre relevancia la consideración de los vínculos con un entorno social más amplio, lo que supone contemplar las disputas sociales en torno a la conceptualización misma de juventud, esto es: "*reconocer "lo juvenil" como producto de una tensión que pone en juego tanto las formas de autodefinición, como la resistencia a las formas en que son definidos por "otros sociales" (sean los adultos, las instituciones sociales, otros jóvenes, entre otros);* por otro lado, entraña reconocer las tensiones que se ponen en juego en la conceptualización de lo juvenil, es decir las relaciones de poder y dominación social involucradas en dicha conceptualización; y por último, admitir que las modalidades de "ser joven" no pueden reificarse, puesto que han cambiado, y lo seguirán haciendo, a lo largo de la historia y en función de las también cambiantes coyunturas sociales, políticas y económicas (Bonvillani, Palermo y Vommaro, 2008, p. 48) por lo que resulta necesario deconstruirla como categoría homogénea y universal, incorporando la diversidad de prácticas, comportamientos y universos simbólicos que ella puede incluir, articulada con variables como clase, género, etnia, cultura, región, contexto sociohistórico, entre otras .

Así mismo, resulta importante entender la juventud como un "proceso" en el que se va diluyendo esa especie de unidad que se vive entre el cuerpo, la mente y la condición social de niño, y se va configurando un individuo que tarde o temprano, y por motivos variables, se asumirá como «adulto». Un proceso que no es lineal, tal como era concebido en el modelo de la era industrial, sino más bien un proceso caracterizado por su reversibilidad, incertidumbre y vulnerabilidad[1]. Como lo señala Dávila León y Soto (2005, p.p 115-116): "*Que la juventud represente un período de transición no significa que sea una etapa de pura latencia, de espera inerte, de moratoria inactiva. Por el contrario toda transición es un proceso lleno de cambios, en que hay algo que está en curso, que se desarrolla, que se desenvuelve, y si algo define la juventud como etapa de la vida es la ocurrencia de*

[1] López Blasco señala en su texto: "*La familia como respuesta a las demandas de individualización: ambivalencias y contradicciones"*, que en el modelo de la era industrial, la juventud ha sido conceptualizada como una fase de la vida, una moratoria que sigue a la infancia y sirve como preparación a la edad adulta. La transición de la infancia a la madurez se consideraba como un proceso lineal en el que se generaban biografías normalizadas y diferentes según el sexo, estructuradas por el empleo remunerado en el caso de los hombres y por el rol de madres y amas de casa en el de las mujeres. Sin embargo, en los últimos años, se observa una brusca ruptura de esta linealidad de las biografías que implicaban una llegada «natural» a la vida adulta después de la infancia y la juventud, la cual se concibe como una condición vital caracterizada por su reversibilidad, incertidumbre y vulnerabilidad.

cambios inscriptos en el cuerpo de un sujeto. Los de orden biológico preparan su inicio y los de condición van marcando el ritmo de un proceso complejo que solo se produce porque los jóvenes actúan, porque son sujetos en tránsito, no en trance".

En este sentido, la juventud es un proceso social que tiene concreciones muy diversificadas, que se transita de modos diversos, y en el cual las categorías de itinerario[2] y trayectoria[3] tiene una gran centralidad, como así también la dimensión política del Estado o sus instituciones afines, que definen e implementan su intervención sobre los mencionados itinerarios. (Casal, Quesada y García, 2006).

Así entendido, el concepto de juventud deja atrás el esencialismo y la naturalización, aunque no quizás la aspiración homogeneizadora de compactar en determinados atributos (no esenciales, sino históricamente determinados) a todo aquel que pueda ser clasificado como joven en función de su edad. Ocultando de este modo, la heterogeneidad reinante entre los jóvenes, intentando en ocasiones, salvar esta dificultad y sus consecuencias, a partir del uso del plural, "*juventudes*", aludiendo a diferentes formas de ser joven, a la existencia de multiplicidad, pero también a distintas construcciones "objetos juventud" que pugnan por la hegemonía, o que simplemente conviven. (Filardo, 2010)

La transición a la vida adulta

Como lo veníamos señalando no existe un único modo de ser joven, como tampoco una única forma de transición a la vida adulta, de allí que las categorías de itinerarios y trayectoria cobran centralidad en el análisis de la biografía.

Dicho de otro modo, el tramo de biografía que se refiere al «hecho juvenil», no comienza ni concluye del mismo modo y en los mismo tiempos para todos: " *hay distintas velocidades (rápidas y*

[2] El concepto de *itinerario* es clave en la perspectiva biográfica, entendida como un itinerario vital construido por elecciones y decisiones del individuo, pero bajo determinaciones familiares o del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones de orden cultural y simbólico. La idea de itinerario, por lo tanto, forma parte de la idea de biografía. La idea de itinerario nos remite a una secuencia doble: el itinerario recorrido, es decir el tramo realizado por una persona hasta el momento presente, y el itinerario de futuro probable, en el que discurrirá la vida de una persona, lo que supone un haz de probabilidades en las que se conjugan las situaciones del presente con las situaciones pasadas (itinerario recorrido), y es la idea de variabilidad lo que nos debe prevenir contra el determinismo mecánico. Los itinerarios que describen los jóvenes hacia su futuro profesional y familia pueden sintetizarse en lo que llamamos «modalidades de transición», es decir, las formas básicas de construcción del futuro por parte de los jóvenes.

[3] *Transición* y *trayectoria* son términos que suelen utilizarse de modo indistinto, no obstante refieren a fenómenos diferentes. La *transición* es un proceso inevitable, común a todo individuo y presente en todo momento histórico. Siempre y en todo lugar, los niños crecen y se convierten en adultos, más allá de lo que social y culturalmente signifique ser adulto, de lo que los *haga* adultos, de los signos y ritos que marquen el paso de una a otra etapa, de la edad que señale la mayoría de edad. La *trayectoria* está puesta en otro plano, en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social, o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales. Para el análisis de trayectorias, no importa la secuencia que forman las sucesivas fases de generación de nuevos individuos adultos, sino las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen –en el doble sentido de «ser producto de» y «producir »– esos cambios de condición. Si para el análisis de las transiciones el paso de estudiante a trabajador importa en sí mismo, si la edad en que se produce es un factor que influye en la descripción de la estructura de las transiciones, para las trayectorias importan, en cambio, el grupo social de origen, el nivel de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar, el título y el tipo de trabajo al que se accede con él y la valoración social y simbólica del título obtenido. Aunque las transiciones y las trayectorias estén en planos diferentes, no son procesos que permanezcan indiferentes uno del otro, sino que existe entre ellas una implicación mutua. Los cambios en la estructura de las transiciones, que definen las transformaciones en la extensión y el significado mismo de la palabra juventud, no se pueden comprender sin incorporar al análisis la trayectoria del grupo o la clase de la cual esa estructura de transición es característica o típica en un momento histórico acotado. Las trayectorias son, en efecto, factores que marcan las estructuras de transición.

lentas, directas y entorpecidas, determinadas y queridas); hay itinerarios distintos (de éxito o de fracaso, sencillos o complejos, de adscripción y de elección); hay emancipaciones de diversa índole (de nupcialidad ritualizada, de pareja de hecho, de vías solitarias o grupales, directas o con regresiones, con ayuda externa o sin ayuda, de inmigración laboral o de vida en pareja). En resumen, existe un proceso social en las biografías que tiene un arranque muy biológico y orgánico (la pubertad), pero repleto de efectos sociales y familiares y de sucesos claves y determinantes del enclasamiento y la posición social". (Casal, García y Quesada, 2006, p. 32)

Debemos por lo tanto reconocer que existe un diversidad de itinerarios de juventud, y que estas trayectorias e itinerarios que recorren los jóvenes hacia la adultez no se dan en el vacío, sino que tienen un vínculo con la estructura social y las segmentaciones; no son independientes de las clases sociales, ni del género, ni de la etnia, ni de las migraciones. Pensar los itinerarios equivale a pensar en la diversidad y las desigualdades sociales, en la estructura social y las constricciones.

Los itinerarios y las trayectorias están entonces atravesados y condicionado por una multiplicidad de factores entre los cuales podríamos mencionar: el posicionamiento en la estructura social y las condiciones socio-económicas del hogar de origen; el entorno social y familiar[4]; los eventos individuales de sus biografías; las experiencias vitales significativas que impactan en la vida de los sujetos y que tienen influencia en el desarrollo de sus trayectorias (experiencias que pertenecen al campo de la vida asociativa, del ocio, la cultura y la vida ciudadana y se desarrollan en el marco de la relación entre iguales); como así también el conjunto de políticas desde la institucionalidad que son concebidas como garantes y protectoras de estos trayectos, es decir: *" el "balizamiento" de las condiciones de protección social — políticas públicas—, así como normalizaciones —al menos pretendidas—, que devienen del Estado".*

Las trayectorias juveniles de jóvenes de una escuela de nivel secundario.
Análisis desde la experiencia.

A partir de las consideraciones anteriormente señaladas y recuperando la experiencia de trabajo como integrante del Equipo de Orientación escolar, realizare en este apartado un análisis de los itinerarios y trayectorias que van realizando los jóvenes de sectores populares, insertos en el sistema educativo formal, de una escuela ubicada en un barrio periférico[5] de la ciudad de Villa Mercedes.

[4] La familia y el entorno social constituyen dos aspectos fundamentales a considerar en el proceso biográfico de los jóvenes. Como lo señala Casal, García y Quesada (2006), la familia como tal y el entorno social del joven (básicamente constituido por el «grupo de iguales », los grupos de amistad y los referentes culturales) tiene una presencia importante en sus biografías, al modificar (positivamente o negativamente) las oportunidades y las tomas de decisiones, pues a veces, una variación negativa del entorno es suficiente para variar una trayectoria de éxito; también al revés: una variación positiva puede suponer remontar fracasos acumulados.

[5] Aquí el termino periferia es utilizado en el sentido en que lo hace Mariana Chávez (2011: p.2-4), es decir partiendo de considerar que la periferia no es sinónimo de pobreza, sino que "*la conformación social de la periferia urbana va a depender de cuál, cuándo, como, dónde y por qué se produce el proceso de suburbanización* (…) *"Las condiciones de vida de los vecinos de cada zona, el desarrollo de la infraestructura urbana, y muy claramente, el valor de la tierra y las propiedades, habilitan estas caracterizaciones*. (…) "*Esa es una denominación colocada por los analistas, por el sistema educativo, por el sistema de*

El análisis considerará aspectos relacionados con el hogar de origen de los jóvenes (punto de partida); sus itinerarios formativos, y el modo en que el entorno social, familiar y sus experiencias vitales van atravesando y orientando en uno u otro sentido sus recorridos, para finalizar luego con el planteo de algunos interrogantes e interpelaciones respecto de los dispositivos institucionales y de intervención profesional que puedan acompañar o constituirse en garante/ protectores de estas trayectorias.

Del hogar de origen, trayectorias y expectativas

Uno de los factores que resulta de importancia, y que puede incidir en las trayectorias juveniles, es el "*clima educativo del hogar de origen",* en tanto indicador de las condiciones de partida de los jóvenes, como así también "*las expectativas que los padres tienen respecto de la educación de sus hijos".*

En talleres realizados con padres de alumnos del Nivel Secundario y a partir de las entrevistas desarrolladas en el marco de las intervenciones que realiza el Equipo de Orientación Escolar, es posible constatar que un gran porcentaje de los padres no han concluido sus estudios primarios; siendo un porcentaje menor el que posee nivel secundario incompleto. Algunas de las causas de la no terminalidad educativa es atribuida por ellos a: la dificultad en el acceso a la escolarización en zona rural como consecuencia de la distancia y la ausencia de dispositivos institucionales que contemplen la realidad local; la temprana inserción laboral como estrategia familiar de subsistencia; la asunción y adjudicación de roles en actividades reproductivas al interior del hogar; la conformación del propio hogar; la maternidad; y/o la emancipación plena y en muchos casos forzada por conflictos familiares.

Estos eventos y circunstancias que forman parte de la biografía de los sujetos fueron definiendo en el hogar de origen, siguiendo la clasificación realizada por Joaquim Casal (1996) *trayectorias de precariedad y trayectorias obreras*[6], pero observándose en sus discursos una intención y una expectativa de que sus hijos logren un nivel educativo mayor al alcanzado por ellos, o que puedan realizar procesos formativos al margen de lo escolar formal, que les permita insertarse laboralmente en puestos estables, con proyecciones de futuro y que garanticen su emancipación familiar:

---

salud, por vecinos del "centro". Porque lo jóvenes, no lo llaman de ese modo, "e*llos dicen barrio, sin más adjetivos, o le dan personalidad con un artículo "el barrio", o con un posesivo "mi barrio".*

[6] Joaquim Casal identifica cinco modalidades de transición: éxito precoz, trayectorias obreras, trayectorias desestructuradas, trayectorias en precariedad y trayectorias de aproximación sucesiva. En lo que refiere a las "trayectorias obreras" estas remiten a los casos de jóvenes orientados hacia la «cultura del trabajo» manual y poco cualificado, que tienen un horizonte muy limitado en cuanto a la formación y que se profesionalizan fundamentalmente «a pie de obra o en el tajo», más en función de la demanda de puestos de trabajos y circunstancias que por opciones personales de elección. La escasa cualificación básica, el horizonte laboral, etc., hacen que esta trayectoria sea particularmente vulnerable en relación al mercado de trabajo (rotación laboral, situaciones intermitentes de paro, etc.). El hecho de la emancipación familiar está sujeto al coste umbral, pero aun así en esta trayectoria la edad promedio de la emancipación es precoz en términos comparativos. Las "trayectorias en precariedad" son aquellas que están definida por resultados negativos respecto al mercado de trabajo: paro, rotación laboral y subocupación son tres características dominantes. pero a diferencia del caso anterior, la situación no es tanto de paro crónico o bloqueo, sino más bien de inestabilidad plena en la inserción. Esta trayectoria generalmente implica mucha rotación laboral, necesidades coyunturales de formación y reajustes a la baja de las expectativas iniciales.

"los jóvenes tienen y deben estudiar para un mejor futuro"

"la falta de estudio nos frustró en muchos sentidos por eso ellos tienen que estudiar"

"todos fuimos adolescente, rebeldes alguna vez, y como nos equivocamos en nuestra vida, no queremos que nuestros hijos cometan los mismos errores"

"yo quiero que sigan estudiando"

"estoy orgullosa de que termine el secundario y lo voy apoyar en lo que quiera seguir estudiando"

"al menos que pueda formarse en algo que le sirva para encontrar un buen trabajo para cuando quiera formar una familia".

Estos relatos que expresan el deseo y expectativas hacia sus hijos, ponen también de manifiesto la valorización que la familia hace de la educación, colocando en la terminalidad educativa y en los procesos formativos un peso clave para lograr trayectorias exitosas (en donde haya un ajuste entre expectativas previas y resultados finales en términos de inserción laboral o profesional) o al menos para evitar trayectorias de exclusión, visualizando o dejando entrever en sus discursos aquello de la "moderna paradoja": *"a quienes concluyen su ciclo secundario (…) nadie puede garantizarles un transito exitoso al mundo del empleo, el que se rige por sus propias lógicas de mercado laboral, pero si es posible garantizar lo contrario: quienes no concluyen ese ciclo secundario, verán prácticamente a través de toda su historia adulta dificultades en el acceso a un empleo que los libre a ellos y a sus familias de la pobreza"(Dávila, 2002, p. 100),* a lo que podría agregarse "*la posibilidad de acceso a un trabajo en condiciones dignas y de protección social"*; paradoja que también encuentra correlato en los discursos institucionales y en discursos presentes en la intervención profesional, como así también en aquellas acciones que se despliegan para garantizar y estimular la terminalidad educativa, la retención escolar y la incorporación a ámbitos formativos superiores o de oficios, que permitan mejorar la inserción laboral de los jóvenes y con ello favorecer procesos de inclusión, pues numerosos son los estudios y análisis que dan cuenta que es la variable educación, aunque no la única, la que mas discrimina en los procesos de exclusión/inclusión de los jóvenes y sus efectos posteriores que se traducen en el empleo e ingresos.

Esto ultimo se constituye también en una constatación por parte de algunos jóvenes que transitaron el nivel secundario y que realizaron una inserción precaria en el mercado de trabajo, alternada con periodos de desempleo, lo cual los lleva a pensar en la necesidad de realizar ajustes en sus decisiones y elecciones e intentar continuar sus estudios en un nivel terciario o universitario, lo que permite visualizar la presencia también de "*trayectorias de inserción dominada por el ajuste continuo de expectativas y la asunción gradual de logros parciales"*; una modalidad de transición dominada por el «tanteo y el ensayo-error» que implican un recorrido diferente y define trayectorias de aproximación sucesiva:

"Empecé la facultad porque después de intentar conseguir trabajo o trabajar en lo que había, me di cuenta que sin estudios no voy a poder hacer nada, ahora estoy estudiando mantenimiento industrial"

"Primero pensé en trabajar, trabaje un tiempo con un tío en la construcción, empecé a tirar curriculum por todos lados, pero esta difícil, voy a ver si me anoto en algún curso, algo que me permita entrar al menos en una fabrica"

" … Y acá estoy trabajando para ayudar en mi casa y juntar unos pesos, pero se que tengo que estudiar, empecé ahora ingeniería industrial"

"Cuando termine empecé a buscar trabajo, hice un par de changas, pero ahora hace tiempo que no consigo nada, por eso quiero rendir las materia que me quedan, quiero anotarme en el profesorado de música o trabajar".

Todo lo anterior pone de manifiesto que los jóvenes viven por su parte, la necesidad de construir su propia biografía. Se ven obligados a tomar decisiones individuales —en relación a la educación o el empleo, en sus relaciones personales, pero también con el ocio— que pueden ser de gran influencia para su vida futura, sin ser capaces de prever claramente todas las implicaciones de sus opciones. No obstante muchas veces, esta posibilidad de opción o elección se ve obturada o al menos condicionada por la situación de inicio, su entorno social o familiar, por la situación económica, y son estas dimensiones las que van teniendo peso en sus itinerarios formativos, en su transición de la escuela al mundo laboral, o viceversa, pudiendo observar en el trabajo realizado, los mas variados recorridos y expectativas:

"quiero independizarme"; "quiero devolverle a mis padres todo lo que ellos han hecho por mi" ; "quiero tener un buen trabajo, un trabajo digno"; "quiero ganar mi propio dinero para no pasar necesidades"; "quiero tener una linda familia donde haya respeto"; " quiero ser: policía, profesor de educación física, mecánico, veterinario, abogado, analista de sistema…"

Atravesamientos del entorno social, familiar y experiencias de vida

Los itinerarios formativos

Otro de los eventos de incidencia en toda transición y vinculado a lo anterior, son "*los itinerarios formativos"*, los cuales centrados en la escolaridad formal, sin desconocer la existencia de otras experiencias educativas, me permite señalar la existencia de una diversidad de recorridos escolares, que lejos están de los itinerarios lineales y homogéneos, que el sistema de educación formal prevé, aquello que Terigi (2007) denomina las "*trayectorias escolares teóricas*" que suponen una progresión lineal en los tiempos marcados por una periodización estándar.

Así, en la práctica cotidiana, están aquellos que cumplen la trayectoria escolar en los tiempos y ritmos esperados; hay quienes se retrasan como consecuencia de la repitencia (ya sea en el nivel primario o en el nivel que cursan), o por el ausentismo reiterado; hay quienes la interrumpen de manera temporaria o en forma definitiva; hay quienes la transitan de modo intermitente; hay quienes combinan trabajo y escolaridad; embarazo, maternidad y escolaridad; escolaridad y actividades reproductivas al interior del hogar, situaciones que van marcando ritmos y experiencias diferentes en el modo en que se transita la escuela, situaciones que se constituyen en evidencias que rompen con el ideal funcionalista que supone una secuencia lineal de sucesos en la biografía de un sujeto.

Por lo tanto, estos recorridos no se producen en el vacío, sino que se vinculan además con otros factores como, "*el entorno social y familiar de los jóvenes*", "*los eventos individuales" y/o "las experiencias vitales de sus biografías"* (separaciones, conflictos familiares, procesos de enfermedad o internaciones de referentes afectivos, fallecimientos, mudanzas, inserciones laborales precarias, temporales y mal remuneradas, falta de recursos económicos, entre otros) lo cual va impactando de modo diferente en la forma y el ritmo en que se efectúa la transición a la vida adulta y con ello su tránsito por la escuela.

Pero también resulta importante recuperar aquí los "sentidos" que los mismos jóvenes atribuyen a la escuela y que no podemos dejar de considerar, en tanto esta constituye uno de los espacios en los cuales se juegan procesos de construcción de identidades individuales, grupales, colectivas y sociales.

Así, para muchos de ellos el espacio escolar constituye un "espacio de inclusión" , un espacio en el que se sienten parte, en el que encuentran anclaje, y esta definición que es situacional e individualmente experimentada refiere a los siguientes motivos: *"el sentirse contenidos, el poder expresarse libremente, el sentirse cuidado (especialmente haciendo referencia aquí a un tipo de cuidado inmaterial, que implica un vínculo afectivo, emotivo, sentimental, mas que el basado en lo material y jurídico), el divertirse, distraerse";* mientras que para otros este espacio constituye solo un lugar de paso, un lugar en el que permanecen por mandato familiar, pero que resulta igualmente constitutivo de identidad.

Estas y las situaciones anteriormente relatadas, son las que nos interpelan y plantean nuevos desafíos, tanto a las instituciones como a los sujetos que en ellas se desempeñan, ya que son los soportes institucionales, junto a dimensiones de orden individual o personal (entornos cercanos) y estructurales o sistémicos (entornos relacionales) los que van configurando distintos tipos de trayectorias o diferentes direcciones o rumbos[7] en el transito por esos itinerarios. (Dávila León, 2002)

¿Cuáles son estos desafíos?

En primer lugar, en lo que al ámbito educativo se refiere, se hace necesario en relación al imaginario pedagógico, un cambio de perspectiva, que permita integrar la multiplicidad de recorridos e itinerarios formativos presentes, puesto que seguir pensando recorridos lineales y homogéneos basados en el supuesto de un tiempo monocrónico de la biografía lineal estándar (Terigi, 2007).tiene consecuencias directas en el modo en como concebimos a los sujetos de la educación, y por lo tanto en el tipo de practicas didácticas-pedagógicas que se despliegan y que muestran una relativa inflexibilidad para dar respuestas y contener la heterogeneidad que recorre las aulas.

[7] La idea de *rumbo* anuncia la «dirección de futuro» y proviene de una articulación de las situaciones de presente con el itinerario recorrido (situaciones de pasado): en la práctica, se reduce a un haz de probabilidades. La variabilidad de rumbos o cambios en trayectorias es el concepto que permite romper con determinismos mecánicos o ingenuos: cada itinerario puede apuntar hacia distintos rumbos (probabilidades) y decantarse hacia uno u otro en función de factores en favor o en contra que tienen que ver con la persona (sus elecciones racionales y las constricciones sociales); a veces esta variabilidad puede ser eminentemente azarosa, a veces condicionada, a veces determinada.

En segundo lugar, se requiere del diseño e implementación de políticas y programas educativos integrales, que comprometan y coordinen acciones a nivel interjurisdiccional (horizontal y vertical)[8] y que se articulen con programas de asistencia y protección social, como así también con políticas activas de formación y capacitación para el empleo, que garanticen mejores inserciones laborales, ya que es en esta etapa donde en mayor medida se juegan las oportunidades de concretar trayectorias exitosas o fallidas en el plano de la integración social de los jóvenes, mas allá de las posibilidades de reversibilidad, bajo la lógica de políticas de segunda oportunidad (Toha, 2000).

Es decir que, resulta fundamental la presencia de una red de protección estatal que despliegue iniciativas, acciones y recursos tanto en la etapa correspondiente a la escolarización formal como en las etapas posteriores a esta, al mismo tiempo que se requiere de un debate que ponga en agenda la relación existente entre la educación y las responsabilidades de cuidado – tanto de los padres para con sus hijos como las del Estado – y el impacto directo que tienen sobre la calidad en la educación y la garantía de ejercicio de este derecho.

En tercer lugar, se hace necesario desde los dispositivos de intervención profesional, trabajar en estrategias de intervención tendientes a fortalecer las redes de apoyo de los jóvenes (familiares, sociales e institucionales) las cuales cobran vigencia y necesidad en tanto se constituyen o debieran constituirse en garantes de sus trayectorias. De allí que resulta fundamental en el trabajo con jóvenes, la generación de espacios en donde ellos recuperen la palabra, donde puedan pensarse, escucharse y ser escuchados; y donde es necesario incorporar el trabajo con las familias, favoreciendo un abordaje vincular-familiar que actúe de modo preventivo frente al sinnúmero de situaciones a las cuales se encuentran expuestos tanto los jóvenes como los adultos referentes.

Por ultimo y reflexionando en relación a los sentidos y expectativas atribuidas al espacio educativo, es que resulta insoslayable repensar aquellas representaciones y discursos a partir de los cuales, miramos, reconocemos e interpretamos los comportamientos de estos jóvenes y de sus familias, particularmente si consideramos que esta mirada sobre los sujetos no es una simple opinión en la conformación del sentido que dichos sujetos se atribuyen a sus propias personas, sino una netamente estructurante en la construcción de sus subjetividades. Esto nos interpela a repensar nuestras intervenciones, a poder pensar las situaciones de intervención, *"en términos de escenarios a ser reinventados, donde las prácticas del diálogo y la escucha se tornen elementos constitutivos de una intervención profesional que tome en cuenta al Otro"* (Serra y Benassi , 2011), pero no solo ello, sino una intervención que se construya con el otro.

BIBLIOGRAFÍA

[8] La articulación interjurisdiccional tanto horizontal como vertical, refiere en el primer caso a la que se realiza entre regiones, Estados provinciales y municipales que actúan en pie de igualdad en términos operativos; mientras que la segunda refiere a los espacios que convoca e integra a los diferentes momentos del ciclo de las políticas sociales a los Estados Nacionales, Provinciales y Municipales.

Bonvillani, A. et al. Juventud y política en la Argentina (1968-2008): Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista Argentina de Sociología., Vol.6, Nº.11,* p. 44-73.

Bourdieu , P. (1990) [1978], "La «juventud» no es más que una palabra", en *Sociología y cultura,* México, Grijalbo.

Briscioli, B. (s/f) *Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares.* Universidad Nacional de Entre Ríos – Universidad Nacional de Quilmes.

Casal, J. (1996) Modos emergentes de transición a la vida adulta En el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *REIS Nº 75. Madrid: CIS.*

Casal, J. Garcia, M. Y Quesada, M. (2006). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*». Papers Nº 79. Barcelona: UAB.

Colangelo, M. A. (2003) "La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje". *En Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y formación. Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX***.**

Dávila León, O. y Soto, F. G. (2005). *Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles*. Nueva Sociedad Valparaíso (Chile).

Dávila León, O. (2002). *Biografías y Trayectorias Juveniles*; Ultima década Nº 17, CIDPA-Viña del Mar, Chile.

Filardo, V. (2010). *Transiciones a la adultez y educación*; UNFPA (Fondo de Población de las naciones unidas) Serie divulgación. Ediciones Trilce- Montevideo (Uruguay). Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

López Blasco, A. (2006) *La familia como respuesta a las demandas de individualización: ambivalencias y contradicciones;* Papers Nº79. Barcelona: UAB.

Pérez Islas J. (coord.) (2000), "Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud", en M. Barbero y otros, *Umbrales: cambios culturales, desafíos nacionales y juventud,* Medellín, Corporación Región.

Reguillo, R. (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto,* Buenos Aires, Norma.

Serra, F. y Benassi E. (2011); "*Los otros lados de la intervención comunitaria en Trabajo Social. Contribuciones a un debate pendiente".* Buenos Aires.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de Hoy.



Jóvenes y Universidad. Desafíos y perspectivas de la inclusión socio-educativa en la ciudad de Maldonado.

Correa, Analía; Picasso, Florencia; Gerber, Eliane.
acorrea@oce.edu.uy, fpicasso@cure.edu.uy, egerber@psico.edu.uy
Centro Universitario de la Región Este, Universidad de la República
Maldonado, Uruguay

Resumen

Desde el año 1967 el Uruguay presenta una crecimiento poblacional por debajo del 1%, con un concomitante envejecimiento de su población, acompañado por una fuerte tendencia a la concentración de su población en torno a la capital y área metropolitana. Sin embargo, la ciudad de Maldonado, en contraposición con esta tendencia, se constituye en el segundo polo urbano del país. El mismo, vinculado a la industria turística, se caracteriza por haber incrementado significativamente su población, siendo un 48.3% de esta migrante. Según este contexto sociodemográfico es importante destacar que el porcentaje de jóvenes se encuentra entre los más altos del país. La temprana inclusión de los mismos en el mundo del trabajo con altos niveles de informalidad desafía los esfuerzos institucionales y de las políticas públicas para la inclusión y permanencia educativa.

La perspectiva de la Universidad de la República (Udelar) resulta clave para abordar esos desafíos y evitar su desvinculación. En el año 2007 la Udelar estableció lineamientos para una nueva Reforma Universitaria y uno de los objetivos principales que tuvo fue: promover la generalización de la enseñanza avanzada, de calidad a lo largo de la vida, a la vez que redimensionar los ideales de libre acceso a la Enseñanza Superior y de gratuidad. Para llevar adelante tal propósito en la Región Este se crearon distintas opciones de formación ajustadas a las necesidades del entorno que promueven la inclusión social y educativa. Actualmente, para la ciudad de Maldonado existen tres licenciaturas, dos tecnólogos, una tecnicatura y dos Ciclos Iniciales Optativos.

En síntesis, el presente documento procura dar cuenta de la incidencia de la propuesta educativa de la Udelar en la Región, a siete años de su implementación.

Desde un encuadre metodológico cualitativo se indaga sobre las trayectorias, experiencias, sentidos y vínculos de los/as jóvenes que han accedido a la educación superior, en el marco de la Reforma Universitaria y han permanecido en el sistema educativo. Las técnicas de recolección de datos que se emplean en este estudio son: entrevistas a informantes claves y análisis de datos secundarios resultantes de distintos informes elaborados en el Centro Universitario de la Región Este, Udelar.

Palabras claves: Juventud, Reforma Universitaria, Inclusión Educativa.



Introducción

En la mayoría de las Universidades Públicas de América Latina existe acuerdo en la aspiración de ofrecer enseñanza para todos a lo largo de la vida, de hecho la Conferencia de la UNESCO de 2009, sobre Educación Superior, ratifica que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos" sin embargo los estudios recientes no siempre dan cuenta real del acceso a la Universidad. Según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina en Uruguay apenas el 20% egresa de la educación media y de este, el 68% aproximadamente ingresa a la educación superior, siendo de estos un 20% que abandona el sistema. Este trabajo pretende analizar, desde un encuadre metodológico cualitativo, sobre las trayectorias, experiencias, sentidos y vínculos de los/as jóvenes que han accedido a la educación superior en Maldonado a partir de la Reforma Universitaria que lleva adelante la Universidad de la República (Udelar) desde el año 2007 y de algún modo evaluar la efectividad del proceso iniciado.

La Udelar es la principal institución de educación superior y de investigación en el Uruguay, es una institución pública, autónoma y cogobernada por sus docentes, estudiantes y egresados; tiene a su cargo aproximadamente 150 carreras de grado que comprenden los tecnólogos y tecnicaturas, las licenciaturas y las ingenierías o doctorados. La Udelar nació como una Universidad centralizada en Montevideo y se mantuvo de esa manera por más de un siglo. Sin embargo, la creciente demanda de formación universitaria hizo que la Udelar se planteara iniciar un proceso de descentralización para poder cumplir con el objetivo de democratizar el acceso a la educación superior.

En el año 2007, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar toma varias decisiones trascendentales para el desarrollo de la Universidad en el Interior del país. En abril de ese año el CDC afirma que "la flexibilización, diversificación y articulación de la enseñanza tienen como objetivo facilitar el acceso a la educación terciaria y universitaria, profundizar el proceso de democratización de la enseñanza superior y su universalización, y mantener los vínculos de los estudiantes con el sistema" (Udelar, 2007: 29).

A siete años de comenzado el proceso de descentralización universitaria en Maldonado la sede cuenta con variadas actividades de investigación, extensión y enseñanza, cinco licenciaturas, dos tecnólogos, una tecnicatura y dos ciclos iniciales optativos, además cuenta con una maestría y veintitrés cursos de educación permanente.

Maldonado y sus jóvenes.

Desde el año 1967 el Uruguay presenta una crecimiento poblacional por debajo del 1%, con un concomitante envejecimiento de su población, acompañado por una fuerte tendencia a la concentración de su población en torno a la capital y área metropolitana. Sin embargo, la ciudad de Maldonado, en contraposición con esta tendencia, se constituye en el segundo polo urbano del país. El mismo, vinculado a la industria turística, se caracteriza por haber incrementado significativamente su población, siendo un 48.3% de esta migrante (INE, 2012). Según este contexto sociodemográfico

es importante destacar que el porcentaje de jóvenes se encuentra entre los más altos del país (MIDES, 2010).

Los departamentos del Norte del país (Artigas, Salto y Rivera) cuentan con una población menos envejecida que la que puede observarse en el resto del territorio, pero este fenómeno se explica por las altas tasas de natalidad relativas con las que cuentan; mientras que para los casos de Montevideo y Maldonado el peso demográfico de la población joven, que alcanzan similares porcentajes, se vincula a la importante presencia de este grupo etario en los procesos de migración interna. Según Paredes (2008) estos dos departamentos son identificados como los principales destinos, por los adolescentes y jóvenes al momento de realizar un cambio de residencia. A partir de la Encuesta Nacional de Juventud (ENAJ), Paredes (2008) afirma que las motivaciones esgrimidas por estos para migrar a otro departamento son, principalmente, de carácter laboral y educativo.

La ciudad de Maldonado, en tanto capital departamental, cuenta con las tasas globales de desempleo más bajas del país, las mismas se ubican por debajo del 13%, mientras que en las restantes capitales departamentales es del 17,5% alcanzando cifras por encima del 20% (Boado et al, 2013). Y si bien cuenta con un buen nivel de distribución del ingreso, explicado, entre otros factores, por el acceso al mundo del trabajo, los derechos laborales y la formación continua no siempre se reflejan en un empleo de calidad.

Si bien no se cuenta con datos desagregados por departamentos los datos del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) muestran que la informalidad (definida como el no aporte a la seguridad social) es mayor entre los menores de 25 años, a su vez en el rango entre 15 y 17 años alcanza al 93%, "...debido a que el trabajo de menores de 18 años está fuertemente regulado y que el trabajo de menores de 15 años es ilegal, es un grupo que se emplea predominantemente fuera de las normas, sin protección de la seguridad social ni derechos laborales" (ENAJ 2008: 224). La temprana inclusión de estos/as jóvenes en el mundo del trabajo con altos niveles de informalidad desafía los esfuerzos institucionales y de las políticas públicas para la inclusión y permanencia educativa.

A su vez, es importante destacar que Maldonado es un departamento con franja costera en donde predomina el trabajo y los servicios turísticos en el verano, por lo cual muchos jóvenes sólo acceden al mercado laboral en los meses de verano, generándose una estacionalidad laboral donde la juventud mayoritariamente accede al trabajo zafral. Lo cual por un lado, propicia las oportunidades de inclusión educativa durante el año lectivo (de marzo a diciembre) pero por el otro obstaculiza la permanencia en el sistema educativo, desde el punto de vista económico.

¿Quiénes ingresan al Centro Universitario Regional Sede Maldonado?[1]

1 Datos tomados de los perfiles de ingreso a las generaciones 2012, 2013 y 2014.

Los estudiantes que habitan la sede Maldonado pertenecen mayoritariamente al sexo femenino (61.88%) sin embargo es de notar el crecimiento en los últimos años de estudiantes del sexo masculino. La mayor parte del estudiantado vive en Maldonado aunque algunos son de Rocha, Montevideo y Canelones. El promedio de edad es de 24 años de estado civil Soltero (77.39%) y sin hijo/a a cargo en la mayoría de los casos.

Su núcleo familiar está integrado por padre, madre o tutor y hermanos. Aproximadamente la cuarta parte convive con su pareja y algunos estudiantes viven con otros integrantes que no tienen relación de parentesco. Sólo el 28,35% de los estudiantes responde que dentro de su núcleo familiar existe alguna otra persona con estudios universitario por lo que fundamentalmente el estudiante del CURE sería la primera persona en comenzar estudios universitarios. En paralelo, más de la mitad de los estudiantes practica deportes, estudia algún idioma o realiza actividades extracurriculares como yoga, danza, aikido, etc.

El acceso a una computadora y/o Internet es prácticamente universal pero en este caso es importante señalar que el estado uruguayo desde el año 2004 viene implementando políticas subsidiarias en lo referente a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

Más de la mitad de los estudiantes provienen de la educación media pública, su nivel educativo máximo alcanzado es el bachillerato o equivalente, y manifiesta que no repitió años de estudios en Primaria (95,40%), en Ciclo Básico (93,87%) y en Bachillerato (78,93%) en menor grado. Con respecto a la familia de los estudiantes, en su mayoría los padres de los estudiantes culminaron uno o los dos ciclos de educación media y trabajan en el sector privado. Finalmente un porcentaje alto de estudiantes (54,41%) trabaja actualmente y lo hace dentro del sector privado (53,45%), en promedio dedica entre 31 a 40 hrs. semanales.

Marco conceptual

A continuación se desarrollan los principales conceptos claves que se articulan en el marco de este estudio. Entre ellos destacamos inclusión social y educativa, equidad educativa, abandono y/o desvinculación versus permanencia educativa, democratización de la educación superior, acceso a la educación superior y curriculum flexible.

- **Inclusión social y educativa**

La problemáticas vinculadas a la inclusión social y educativa, no son recientes en el contexto latinoamericano y se van gestando de acuerdo al contexto cultural, social e histórico en el cual tiene arraigo.

En este sentido, la delimitación de la inequidad educativa ha sido dinámica y ha estado asociada a las corrientes ideológicas predominantes en la historia y a la disposición de fuentes de información que se han ido gestando en cada una de las sociedades (Mancebo y Goyeneche, 2010).

La discusión en torno a los pares problemáticos -inclusión-exclusión, adentro-afuera-, se re-significa y adquiere una dimensión vinculada a la promoción de los derechos humanos y a la relación entre los

sujetos entre sí y con el sistema educativo. Este dinamismo posibilita acciones específicas tendientes a generar viabilidad a nuevos modos de inclusión de la voz de los/as protagonistas que permiten trascender el binomio inclusión-exclusión hacia nuevas formas de inclusión educativa y social y el surgimiento de programas de nueva generación que emergen para dar respuesta a la problemática.

En esta línea el abordaje de Gentile (2009) ha planteado la expresión "exclusión incluyente" en relación a los avances y vicisitudes del desarrollo de los sistemas educativos de la región y tomando como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, donde se destaca la educación como derecho de la ciudadanía plena y como bien público. Desde esta perspectiva se indaga en los procesos que llevaron a la ampliación del acceso educativo en los sectores más pobres fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XX. Los cuales se fueron articulando con una mejora en las condiciones de ingreso y permanencia en las instituciones educativas de los/as niños/as más pobres, así como indicadores vinculados al aumento sostenido de las tasas brutas de escolaridad en toda la región, el crecimiento del plantel docente y la disminución de la brecha de género dentro del sistema. Así como avances en la legislación sobre educación en las últimas dos décadas que establece la obligatoriedad de la educación básica. En dicho contexto, existieron por un al dado avances en relación al derecho a la educación en Latinoamérica y por otro en gran parte de los países se dio una "universalización sin derechos" y una expansión de la educación en procesos de segmentación y con la distribución desigual de las oportunidades educativas.

"La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión." (Gentile, 2009: 35).

Por dicha razón resulta importante reflexionar y abordar el concepto de inclusión de una forma integral. Esto implica que no se alcanza a través de la superación parcial de las condiciones que obstaculizan el derecho a la educación, sino que requiere un proceso que apunte a la vigilancia de las tendencias que lo niegan como ser la articulación de los siguientes aspectos: condiciones de pobreza y desigualdad, fragmentación de los sistemas escolares y la promoción de una cultura de derechos desde un enfoque privatista o economicista.

Según Vaillant (2009) se identifican cinco concepciones de inclusión que coexisten: en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, como respuesta a exclusiones disciplinarias, la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, promoción de una escuela para la totalidad de sujetos y como educación para todos.

- **Equidad educativa**

En este sentido, el concepto de "inclusión educativa" adquiere varios significados y actualmente su uso se encuentra ligado al concepto de "equidad educativa" y remite a la noción de "igualdad de oportunidades", con la distinción entre "equidad en el acceso" y "equidad en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los/as estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes en "el punto de llegada".

Según Mancebo (2003), desde esta perspectiva una política educativa en materia de equidad educativa requiere su ubicación en el nivel educativo específico y la consideración tanto de la matriculación como del de llegada, con sus diversas dimensiones: la completitud del ciclo, la adquisición de las destrezas y competencias propias del mismo, y el acceso a las oportunidades económicas y sociales a él asociadas.

- **Abandono en la educación superior y permanencia educativa**

Existen diversos conceptos relacionados al abandono en la educación superior a veces se habla de términos como abandono, deserción, desvinculación o desafiliación. Sin embargo, utilizaremos el concepto de desafiliación elegido por Fernández (2009) y explicado en los trabajos de Boado y Fernández (2010: 96) como "*el último y más visible evento en una trayectoria escolar en la que se objetiva la decisión de una persona de no continuar rigiendo (parte de) su vida por las instituciones de Enseñanza Media o Superior.*" Para estos autores se configura la desafiliación cuando se abandona el curso y además no se registra la reinscripción en los años subsiguientes (Fernández, 2009: 165; Boado y Fernández, 2010: 97).

El problema de la desvinculación según Covo (1988) obedece a una compleja dinámica en la que se entrelazan factores de orden individual, familiar, social e institucional, factores referidos en todo caso al desempeño escolar de los estudiantes y al desempeño de la institución en que están inscritos; es por ello que podemos afirmar que los estudiantes que provienen de contextos sociales críticos, de niveles socioeconómicos bajos y sin experiencia familiar universitaria se encuentran más expuestos a desvincularse de la educación superior y por ende no se encuentran en igualdad de oportunidades que los estudiantes de niveles socioeconómicos medios, familia de porte tradicional o nuclear e historial universitario en el seno familiar.

Para Ferré (2009) y Aisenson (2002) existen varias dimensiones que favorecen o no la permanencia en el sistema de educación superior, entre ellos se destacan: la normativa (conjunto de normas que regulan el sistema educativo), institucional (conjunto de organizaciones e instituciones incluyendo sus actores y conflictos), curricular (diseño y desarrollo de planes de estudio correspondiente a cada nivel, según jurisdicciones correspondientes), orientación (refiere a la orientación educativa y se relaciona tanto con la orientación para la construcción de proyectos de estudio y trabajo como para el acompañamiento en cada nivel) y contextual (conjunto de aspectos socio-ambientales que influyen en el pasaje de un nivel a otro).

- **Democratización de la educación superior y curriculum flexible**

Decidimos precisar el concepto de democratización de la educación superior debido a las diferentes acepciones que las universidades latinoamericanas toman sobre el concepto, en este caso hablamos de democratización de la enseñanza superior como proceso de desarrollo de que conduce al fortalecimiento de la comunidad, el acceso a la educación para todos, el resguardo de los derechos humanos básicos y la disminución de las desigualdades socioeconómicas. Según Merle (2004) la

democratización de la educación superior refiere a la igualación de condiciones escolares de los individuos evitando la segregación social y la profundización de las desigualdades sociales.

El curriculum flexible es una forma de organización de los estudios universitarios que permite la máxima adecuación de éste a las aptitudes y a los intereses de los estudiantes, mediante una selección de matices de especialización dentro de un contexto general (Dressel, 1970; Meneses, 1971).

En lo que respecta a la articulación y diversificación de la enseñanza la Udelar toma como bases los ciclos iníciales comunes entre carreras y áreas, la integración de la perspectiva interdisciplinaria en las disciplinas de porte tradicional evitando el abordaje de los problemas comunes de forma aislada, dispersa y fraccionada.

- **Acceso a la educación superior**

Desde fines del siglo XX varias universidades de América Latina han comenzado un proceso de redefinición de diversos aspectos relacionados al acceso o accesibilidad a la educación superior, el gobierno institucional, la calidad educativa y la formación docente, entre otros; no siendo este proceso ajeno a la Udelar. En lo referente al acceso o accesibilidad a la educación superior la Udelar introduce conceptos como curriculum flexible, articulación y diversificación de la enseñanza como posibles facilitadores a la educación terciaria universitaria.

Objetivos y encuadre metodológico

La investigación procura dar cuenta de la incidencia de la propuesta educativa de la Udelar en Maldonado a siete años de su implementación en cuanto a los sentidos, experiencias y vínculos en el espacio socioeducativo que se construyen y asignan en la interrelación de los/as estudiantes.

El encuadre metodológico de este estudio es cualitativo, procurando indagar sobre las trayectorias, experiencias, sentidos y vínculos de los/as jóvenes que han accedido a la educación superior, en el marco de la Reforma Universitaria y han permanecido en el sistema educativo. Como técnicas de recolección de datos se emplearon: entrevistas a través de un formulario autoadministrado virtual y análisis de datos secundarios resultantes de distintos informes elaborados en el Centro Universitario de la Región Este, Udelar.

Con respecto a las entrevistas se utilizó un muestreo opinático de cincuenta estudiantes de las generaciones de entre el 2011 y 2014 que cursan asignaturas en Maldonado y que sus ingresos económicos nos superan los cuarenta mil pesos en el núcleo familiar.

Se elaboró una pauta de entrevista con preguntas abiertas para lograra una mayor aproximación a sus vivencias, experiencias y sentidos.

Análisis

Para abordar el estudio se identificaron las siguientes dimensiones de análisis que procuran dar cuenta de los sentidos, experiencias y vínculos en el espacio socioeducativo que se construyen y

asignan en la interrelación de los/as estudiantes a partir de su incorporación en la vida Universitaria.

- **Accesibilidad un asunto Multidimensional**

En esta dimensión se hace referencia a la accesibilidad geográfica, gratuidad de la enseñanza, a las posibilidades de de acceso al trabajo remunerado a partir del ingreso a la universidad y/o la posibilidad de lograr ascensos o mejores remuneraciones en el ámbito laboral.

- **Comunicación: integración/segregación, dos caras de una misma moneda**

Respecto a la dimensión comunicación se resalta el relacionamiento interpersonal dentro del ambiente de estudio, los vínculos generados dentro de la institución, las experiencias de integración o segregación, la relación estudiante - docente, la integración a la institución y apoyo institucional en este aspecto.

- **Barreras, dificultades e implicancias entre rigurosidad y exigencias académicas**

En este caso se hace mención al grado de dificultad del cursado de asignaturas, la rigurosidad y exigencia de las materias y las posibilidades de avance en la carrera.

- **Aplicabilidad y utilidad en diversos ámbitos institucionales**

Finalmente en esta dimensión se observa la posibilidad de utilizar los conocimientos adquiridos en la universidad en el ámbito laboral y/o en otras instituciones de participación del estudiante (grupos de pares, asociaciones civiles, gremios, etc).

1. **Accesibilidad un asunto Multidimensional**

Un asunto relevante es la cercanía geográfica de la Universidad de la República, el hecho de que pueda estar cerca del escenario cotidiano del/a estudiante, donde vive, cerca de sus lazos familiares y sus pares, es un indicador importante en el acceso a la educación superior.

"...Me motivó que la facultad de ciencias económicas estaba en Maldonado" "...Me motivó el que estuviera disponible en Maldonado, una oportunidad de estudiar lo que me gusta, otras opciones formales no están a mi alcance económico por lo tanto si no estuviera la Udelar en Maldonado no habría estudiado nada más".

"...La posibilidad de hacer una carrera que antes estaba en Montevideo y que ahora a través de CIO se puede hacer 1 año." "...Tener la oportunidad de cursar mis estudios en Maldonado y continuar trabajando al mismo tiempo".

Asimismo, la cercanía es un elemento que permite el acceso a la enseñanza con bajos costos económicos, aborda posibilidades de acceso al trabajo remunerado y/o la posibilidad de lograr ascensos o mejores remuneraciones en el ámbito laboral. Estos significados que se van construyendo a partir de la construcción de los múltiples sentidos y dimensiones de la accesibilidad, se constituyen en motivaciones para el ingreso a la vida universitaria y descartar cursar en paralelo otras instituciones terciarias como la Universidad del trabajo (UTU) o los Institutos de Formación Docente (IFD y CERP) que cuentan con mayor antigüedad en cuestiones de descentralización territorial.

"... Cursé un año en un instituto universitario del departamento." ...Me motivó [a cursar en la Udelar] que esta la Licenciatura en Turismo en Maldonado". "Es una oportunidad tener la universidad donde vives". "..Adoro la psicología, paralelamente estudio en UTU, un curso terciario (Técnico Prevencionista), pero la universidad la vivo con mucho entusiasmo". [La Udelar] era una asignatura pendiente conmigo misma: quiero estudiar psicología desde que estaba en el liceo, pero fui madre soltera a los 16 años, en ese entonces vivía en el departamento de Colonia, donde no hay facultad. Dentro de las posibilidades que allí tenía, comencé a estudiar profesorado de inglés en IFD - CERP". ·"...lo que me motivó fue la cercanía del dictado de carreras. (...) anteriormente intenté otras alternativas de formación, pero ya fuera por los costos o por la distancia: no me fue posible completarlos".

En muchos casos estudiar un carrera universitaria significa la posibilidad de acceder un trabajo de calidad y a mejorar las posibilidades de remuneración y/o ascenso profesional abordando la dimensión profesional pero también personal.

"...Siempre noté lo difícil que era para ellos [refiriéndose a la familia] conseguir mejores trabajos, por el bajo nivel educativo que tienen. Lo que me llevó a la conclusión de que tenía que continuar estudiando". "...Me motivó acceder para tener mejor oportunidades laborales, el mercado laboral valora el certificado". "[Estudiar en la universidad] me ha facilitado en la obtención de trabajo ya que gracias a lo que estoy estudiando conseguí rápidamente insertarme en el ámbito laboral". "... [elegí la Udelar] porque deseo aumentar muy curriculum profesional".

"Quiero formarme profesionalmente y personalmente en un nivel avanzado. La Universidad no sólo te prepara a nivel terciario en el área elegida sino te prepara personalmente, te brinda una educación que no se recibe a nivel secundario o menor". "(...) Cuando se pone en un currículum que uno estudia en la Universidad no pasa desapercibido y es valorado por quienes van a contratar."

"Para mi trabajo en particular, el curso de uso educativo de tics me está resultando muy útil". "(...) [me permite] aspirar a un futuro más prometedor y por permitirme forjarme como una mejor persona."

2. **Comunicación: integración/segregación, dos caras de una misma moneda**

Las experiencias, vínculos y sentidos que se generan en el espacio educativo parecen ser decisivos para la permanencia e integración a la institución educativa. Los vínculos entre compañeros/as de clase y los equipos docentes constituyen elementos inspiradores de un clima hogareño e integrador.

"Lo que me ha hecho sentir como en casa en la Udelar es la buena disposición para evacuar dudas y ayudar tanto por docentes, funcionarios y compañeros, lo cual en mi opinión es fundamental cuando se inicia la universidad, ya que a veces los estudiantes nos encontramos ´perdidos´". "Uno se siente tan cómodo como en casa, es mejor que estar en el trabajo, el compañerismo es mayor y todos tiramos para el mismo lado, no hay envidias, se crea un compromiso con la institución que a veces no se tiene en el propio hogar. A veces los profesores son como los padres, dan consejos, y la camaradería nunca se pierde, lo que se aprende se transmite al prójimo; falta la cama para estar en casa."

"[Se destaca principalmente] compartir con compañeros en la clase y en los intervalos los mates, las conversaciones, diferentes visiones. El paisaje natural del cure mirando hacia el este, la buena onda de los profesores y las clases con número reducido de alumnos". "Los compañeros y los profesores ayudan a que uno se sienta bien y cómodo". "Preguntando y con la convivencia del día a día [entre compañeros], no es dificultoso para nada comprender los códigos y la lógica universitaria". "Cuando entré no sabía donde estaba parada, pero el excelente trato de la gente me motivó a seguir adelante. Gracias por eso."

La posibilidad de relacionarse e integrarse en grupos de pares y la actitud del docente se constituye en un aspecto fundamental para la plena integración del/la estudiante, y su motivación en la institución educativa.

"No tuve problemas de integración para nada. Me siento muy cómoda e integrada. La herramienta principal creo yo, es la conformación de grupos de estudio, yo he integrado varios grupos, con diferentes compañeros en diferentes materias, de lugares y edades variadas". "El apoyo entre pares, quienes siempre empáticos ´dan para adelante´".

"Los profesores y los compañeros constantemente motivan a seguir adelante y eso ayuda mucho". "(...) Sin duda que los docentes han sido de GRAN apoyo cuando, en momentos difíciles, pienso en dejar por un tiempo la Universidad". "los vínculos: amigos y personas q uno conoce, las opciones de vida; conoces mil y una historias de mucha gente las oportunidades; cuanto más estar en la uni. vas opciones de oportunidades te llegan y lo atrapan a uno". "el compañerismo es elemental para poder armar grupos de estudio. Lo profes del TAC [Tecnólogo en Administración y Contabilidad] que son re buena onda y ayudan en todo lo que pueden".

Un elemento que resulta sumamente integrador es la existencia de redes de contención y apoyo desde los propios equipos de estudiantes, sorteando las dificultades que posee la propia vivencia académica, contrastando de este modo la segregación.

"Conocí compañeras con las que formé un buen grupo de estudio, además del hecho de que formamos con algunos compañeros una especie de ´red´ y nos ´ayudamos´ mutuamente respecto a nuestras carreras. A veces cuando uno está pensando en dejar por diferentes motivos, es interesante hablar con un compañero que nos motive a seguir. En particular, ayudamos a una compañera que pensaba dejar por temas personales, haciéndole sentir que perder una materia es una simple ´caída´."

El vínculo entre estudiantes y docentes es central para la construcción del proceso de aprendizaje tanto académico como personal lo cual fomenta la integración a la institución educativa.

"Los docentes, los materiales de estudio y la comunicación. El porqué es que los docentes son fundamentales, su estilo de comunicación en la trasmisión de conocimiento es fundamental, para ser captado, después el tener acceso a los materiales de estudio, y la comunicación es fundamental, en todos y para todos los sentidos, que sea fluida. Entre los profesores y el estudiantado, entre los

estudiantes y entre la institución y todos los involucrados. Sin comunicación sería un caos y no conseguiríamos crecimiento personal."

3. **Barreras, dificultades e implicancias entre rigurosidad y exigencias académicas**

La complejidad de los textos y la posibilidad de poder comprenderlos o no, el cambio de metodologías de enseñanza, la interdisciplinariedad son los desafíos del estudiantado. En diversas situaciones pueden ser una oportunidad de cambio para el estudiante y su entorno: *"La ´apertura´ de cabeza que proporciona una óptica del mundo más global." "El acceso a la información más actualizada. Brindar las herramientas para un mejor desempeño en la sociedad. " "(...) aprendo cosas geniales todos los días." "[se valora] La posibilidad de aplicar conocimientos a la vida personal."*

"El acceso a material de estudio elaborado por docentes que aplica directamente a los cursos y la posibilidad de consultas personales con los docentes han sido la solución a enfrentarse a las dificultades académicas."

"El conocimiento que estoy adquiriendo, la gente que he conocido, la facilidad que nos dan los profesores con los materiales de estudio a través de la plataforma eva (...) estimulan a seguir." "(...) se da una apertura en la mente estando en la universidad, donde te dan la posibilidad de cuestionarte cosas que en niveles anteriores de educación no sucede, así como también poder tomar decisiones como estudiante con elecciones, etc."

"Los cursos de ciencias generales me han dado un marco para entender ciertos fenómenos y tener más herramientas y la posibilidad de ir realizando cursos específicos y aplicados me ha facilitado el acceso a puestos de trabajo de calidad en la misma área en que desarrollo mis estudios." "(...) Es seguro que se más que antes y tengo otra perspectiva de la realidad a mi alrededor. Por otra parte ese conocimiento adquirido me ha brindado mayor seguridad emocional." O puede verse como un obstáculo para su permanencia: "*En un principio como situaciones difíciles podría mencionar a los trabajos de campo y sobre todo su posterior presentación. Para sortear dichos obstáculos siempre se trató de fomentar el trabajo en equipo." "En principio creía no poder con lo que me pedían, por la cantidad de textos y algunos complejos, que no tenía tanta práctica, pero finalmente puedo ir adaptándome de a poco al ritmo".*

"Me resulta difícil hasta el momento el tener que manejar todo por medio de la PC, entiendo la plataforma [Entorno Virtual del Aprendizaje basado en la tecnología Moodle] es muy completa y necesito dedicarle más tiempo al estudio de ella."

"La situación en la que te tienes que leer un libro con lenguaje académico ha sido difícil de sortear. Pero el propio libro es la herramienta, te tienes que familiarizar, aunque sí un tema no te interesa te lo tenés que ´fumar´ igual."

4. **Aplicabilidad y utilidad en diversos ámbitos institucionales**

Para muchos/as estudiantes la universidad tiene un gran componente de formación y aplicabilidad en el ámbito laboral, pero asimismo varios/as afirman que su experiencia de vida universitaria los prepara para la plena integración en la comunidad, para ejercer la ciudadanía, para relacionarse entre

sus pares o familiares desde otros enfoques. Aparecen nuevos sentidos, nuevas experiencias de vida, nuevas miradas de la realidad: "... *[La Universidad] te hace crecer que siempre va a permanecer. "El conocimiento, porque te hace crecer, entender y ser más analítico y menos impulsivo con muchas cosas, y poder aportar eso a otro ser, entender y ser más analítico y menos impulsivo con muchas cosas y poder aportar eso a otros. "[una palabra] Integración, porque ayuda a crecer como persona. "La confraternidad, porque los compañeros, profesores y funcionarios de la Universidad son el primer sostén (...) si definitivamente más que nada a mi en lo personal [me ayudó] a tratar con muchas personas".*

"[Qué valoras] El trabajo de campo, porque es el momento de aplicar conocimientos y adoptar otros, trabajar en equipo, crear, comprender, disfrutar los logros."

"[Conocer más] información, problematización de la realidad, comprender diferentes realidades y problemas sociales. "En la concepción del mundo en general, no sólo por ser Udelar, sino con nivel terciario en general, te invita a concebir las realidades desde otro punto de vista".

"Me motiva el hecho de que mi hija "orgullosa" dice que su mamá estudia en la facultad, pero también me "duele" un poco "quitarle" su tiempo para mi estudio, aunque entiendo que mi formación y sacrificio de hoy es un ejemplo que ella ve a diario."

Para quienes trabajan en paralelo, algunas de las herramientas adquiridas en la vida universitaria son de gran utilidad tanto técnicamente como humanamente: *"(...)sobre todo por nuevos conocimientos que pueden ser aplicados en el sector administrativo." "En mi caso personal me ha ayudado a lograr un mayor desempeño en mis actividades." [En] el mercado de trabajo, me parece que (...) me ha invitado a pensar y a mejorar ciertos pensamientos y acciones, por ejemplo estoy aprendiendo a realizar investigaciones de mercado o de la sociedad."*

"Principalmente el aprender a desenvolverse solo. Sin duda, saber planificar, conocer la teoría como soporte del trabajo en territorio, etc." "Siento que de apoco me está formando para ser cada vez más dotado de herramientas que me puedan dejar futuro en la vida, eso siento con lo poco que he hecho, ya no se puede pensar como un niño sino como una persona adulta." " Creo que he desarrollado una cultura general más amplia."

"Existe una necesidad de crear algún proyecto, de captar ciertas necesidades vinculadas al sector. La Universidad te aporta a la imaginación, si vas por un campo puedes imaginar un sendero turístico, y si estás frente a un edificio antiguo y abandonado puedes ver quizás un Hostel, un restaurante o un futuro museo; la herramienta es la imaginación para crear atractivos turísticos donde todavía no existen, o modificar otros."

"[Aprender a trabajar] el trabajo en equipos numerosos y la manera de negociar en ellos." "Estoy adquiriendo estas herramientas, principalmente entendiendo el área de la gestión administrativa de las empresas."

Consideraciones Finales

A siete años de su implementación en la región, se visualiza una incidencia importante de la propuesta educativa de la Udelar en varios aspectos a destacar desde la mirada de los/as estudiantes.

Se desarrollan varios hallazgos en relación a los sentidos, experiencias y vínculos en el espacio socioeducativo que se construye y asignan en la interrelación de los/as estudiantes con el contexto institucional, docentes y contexto regional.

Con relación a la descentralización universitaria, se visualiza como positiva en cuanto a la posibilidad de elegir ingresar a la Universidad por cercanía al contexto geográfico, familiar y del mundo cotidiano y vivencial del estudiantado.

También el ingreso a la Universidad contribuye al ejercicio de la ciudadanía en cuanto a favorecer la integración plena del/la estudiante a la Universidad y a la comunidad. El marco institucional y recursos existentes, la actividad de los/las docentes y pares de comprender su situación de partida, acompañar durante el ingreso y tránsito que se realiza desde "dentro", contribuye a sortear de mejor forma el grado de dificultad de las carreras.

En el caso de estudiantes en situación de vulnerabilidad social y económica puede transformarse en un problema la integración a la propuesta educativa de Udelar, no en cuanto al ingreso sino en cuanto a la permanencia y avance de la carrera. Allí dependerá de las estrategias personales que cada estudiante pueda desarrollar según su perfil.

Algunas reflexiones que se suscitan a partir del estudio tienen que ver con la capacidad que posee la propuesta de la Udelar para apoyar a los/las estudiantes en dicha situación en lo académico, y la existencia de planes de estudio que propicien y favorezcan su seguimiento y egreso de forma tal que los/as estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes en "el punto de llegada".

Bibliografía:

Aisenson, D. Y Equipo De Investigadores. (2002). "Después De La Escuela. Transición, Construcción De Proyectos, Trayectorias E Identidad De Los Jóvenes". Bs. As., Eudeba.

Arocena, R. (2011) "Hacia La Reforma Universitaria: Una Mirada Al Camino Recorrido. Apuntando A Redoblar Esfuerzos". Nº 12. Montevideo. Tradinco.

Boado, Marcelo Y Fernández, Tabaré. (2010). Trayectorias Académicas Y Laborales De Los Jóvenes En Uruguay. El Panel Pisa 2003-2007. Montevideo: Facultad De Ciencias Sociales-Universidad De La República.

Boado, M. Fernandez T.y Rey, R. (2013) "Empleo, educación y capacitación laboral en Maldonado y Salto", Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

Comisión Coordinadora Del Interior (2008). "Programas Regionales De Enseñanza Terciaria. 2008-2010 Y Su Proyección Al 2020". Serie Documentos De Trabajo Cci N°1.Universidad De La República. Montevideo, P.6.

Correa, A, Picasso, F. Cantieri R. (2014) "El Ciclo Inicial Optativo Opción Social del Centro Universitario de la Región Este analizado desde la perspectiva de la Comunicación para el Desarrollo o la Inclusión Social", Trabajo presentado en las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo.

Correa, A. Y Rodríguez, P. (2012). "Perfil De Ingreso A La Generación 2012"- Informe.

Correa, A., Diaz, M. Y Rodríguez, P. (2013). "Perfil De Ingreso A La Generación 2012" -Informe.

Correa, A., Diaz, M. Y Rodríguez, P. (2014). "Perfil De Ingreso A La Generación 2012" - Informe.

Covo, M. (1988) "Reflexiones Sobre El Estudio De La Deserción En México". México. Anuies - Sep. Dressel, P. L. (1970). The University Department. Retrospect And Prospect.Journal Of Higher Education, 41, 387-402.

Fernández, Tabaré. (2009). "La Desafiliación En La Educación Media En Uruguay. Una Aproximación Con Base En El Panel De Estudiantes Evaluados Por Pisa 2003". Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 7(4): 164-179.

Ferré, N. (2007). "Complejidad, Articulación Yl Sistema Educativo" En Ferré, N. Articulación Universidad - Escuela Secundaria. Políticas, Prácticas Y Reflexiones. Bs. As. Jorge Baudino Ediciones.

Gentile, P. (2009). "Marchas Y Contramarchas. El Derecho A La Educación Y Las Dinámicas De Exclusión Incluyente En América Latina (a Sesenta Años De La Declaración Universal De Los Derechos Humanos). ." Revista Iberoamericana De Educación (N°49): 19-57.

Ine, Censo (2012) www.ine.gub.uy

Mancebo, M. E. (2003). Políticas De Formación Docente, Profesionalización Y Equidad. El Caso De Los Entros Regionales De Profesores En El Marco De La Reforma Educativa Uruguaya. Montevideo, Universidad Católica. Doctorado En Ciencia Política.

Mancebo, E. Goyeneche G. (2010) Trabajo Presentado En La Mesa "Políticas De Inclusión Educativa" En Las IX Jornadas De La Facultad De Ciencias Sociales De La Universidad De La República, Montevideo.

Meneses, E. (1971). La Organización Departamental En Las Universidades. Revista Del Centro De Estudios Educativos, 1, 3.

Merle, P. (2004). "La Democratisation De L'école", En Le Télémaque. Presses Universiaires De Caen Nº 25.

Mides, Inju, (2010), Publicación periódica del Observatorio Social de Programas e Indicadores. Módulo Juventudes, ConTexto Nro 3.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, (2011) Diagnóstico sobre Empleo Juvenil Empleo y Educación: pilares para la construcción de la trayectoria laboral de los jóvenes.

Paredes (2008), Encuesta Nacional de Juventud (ENAJ).

Picasso, F. Cantieri, R., Correa A. (2014) "Sistematización de los avances en la implementación del Programa Ciclo Inicial Optativo Opción Social en el CURE", Trabajo presentado en las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo.

Udelar (2007). "Hacia La Reforma Universitaria. Resoluciones Del Consejo Directivo Central De La Universidad De La República 31-03-07/14-08-07". N°1. Montevideo. Departamento De Publicaciones, P.29.

Vaillant, D. (2009). Estudios En Profundidad Sobre Políticas Estatales Y Otras Iniciativas Que Atienden Atienden A Problemáticas De Reingreso Para Estudiantes De Educación Básica En Colombia, México Y Uruguay., OEI.



Preguntas al FinEs 2: primer acercamiento a la experiencia del Plan.

Crego, María Laura
CIMeCS, unidad de investigación del IdIHCS (UNLP/CONICET), FAHCE (UNLP)
mlauracrego@gmail.com
La Plata. Buenos Aires

Resumen

Reflexionar en torno a la experiencia escolar ha llevado a preguntas acerca de aquellos espacios que tensionan la continuidad de la misma en tanto se presentan como una suerte de competencia con la escuela. Tradicionalmente se ha pensado de este modo a la inserción en el mercado de trabajo así como a la maternidad/paternidad. En la línea de investigación que venimos desarrollando hemos corroborado esto, incorporando la variable del trabajo doméstico, especialmente para el caso de las mujeres y la existencia de otros espacios educativos que desde organizaciones sociales o programas estatales se ofrecen a los chicos principalmente en sectores pobres. Ahora bien, aparece una nueva oferta en el campo educativo con el fin de aportar a la efectiva universalización de la educación secundaria. Nos referimos al Plan FinEs2 (Plan de Finalización de Estudios Secundarios) que es una política nacional, gestionada por las provincias, que tiene como objetivo garantizar la terminalidad de la educación secundaria a aquellos jóvenes y adultos que por distintos motivos no la han finalizado. En conversaciones informales con jóvenes, particularmente de sectores pobres, se ha encontrado que el FinEs2 es una opción viable que permite el abandono de la escuela hasta cumplir los 18 años que el Plan establece como edad mínima de sus ingresantes, para finalizar la trayectoria de la educación media de ese modo. Este emergente ha abierto una serie de interrogantes que buscaremos compartir en la presente ponencia. ¿Puede pensarse el Plan FinEs2 como un espacio que compite con la escuela secundaria en general y con la escuela de adultos en particular? Si es así, ¿Cómo puede pensarse esto en relación a los procesos de fragmentación educativa? ¿Qué sentidos le atribuyen a esta experiencia los docentes que la transitan y optan por ella habiendo pasado por la escuela secundaria tradicional? ¿Qué relaciones y diferencias encuentran?

Para contestar estas preguntas se realizaron entrevistas en profundidad a docentes del Plan. Cabe aclarar que se trata de un trabajo exploratorio de modo que el núcleo a compartir está conformado en mayor medida por reflexiones y posibles líneas de análisis, que por respuestas. Aún así, creemos que un intercambio en estos términos es necesario en tanto estas nuevas experiencias educativas permiten actualizar preguntas propias del campo educativo que nos convoca.

Palabras clave: Plan FinEs 2- docentes- sentidos- escuela

Introducción

La concepción de la educación secundaria como un derecho y una obligación universal se ha establecido por ley en varios países de la región (Uruguay, Chile, México, Argentina). La obligatoriedad significa una tracción en favor de la ampliación de derechos en el camino hacia la igualdad. Sin embargo, se inserta en un contexto escolar históricamente desigual. En el caso particular de Argentina son prolíferos y conocidos los trabajos que dan cuenta de las características excluyentes y desiguales del sistema educativo (Braslavsky, 1986, 1989; Duschatzky,1999; Redondo, 2004; Tiramonti; 2001; Kessler, 2002). Incluso la Ley de Educación Nacional se hace eco de diagnósticos de este tipo "*Los procesos de desigualdad social estuvieron y están en la base de las desiguales oportunidades con que contaron y cuentan miles de adolescentes y jóvenes*"[1] (6:2009). Pero la letra de la ley no establece recetas; en palabras de Tiramonti (2011) "*Esta legislación establece metas pero no genera por sí misma las condiciones para su cumplimiento*". Sin embargo es posible rastrear una serie de iniciativas que parecen ir en esa dirección: el Plan Progresar[2], servicio de educación a distancia, el proyecto para la prevención del abandono escolar, escuelas en contextos de encierro, entre otras.

En este marco, justamente, aparece el Plan FinEs2 (Plan de Finalización de Estudios Secundarios) como una propuesta alternativa destinada a garantizar la terminalidad educativa a todos aquellos que no cursaron o no terminaron la escuela secundaria. Es sobre esta iniciativa que nos interesa trabajar aquí, preguntar al FinEs2 acerca de su funcionamiento y sus características.

Las inquietudes respecto de este Plan emergen del trabajo que nos encontramos realizando acerca de la experiencia escolar en contexto de pobreza[3]. A partir de las preocupaciones iniciales acerca de los espacios que tensionan la continuidad de dicha experiencia nos topamos con el FinEs2 como un espacio a considerar especialmente. Esto generó nuevas inquietudes en un doble sentido: Por un lado, la pregunta por la posibilidad de que el FinEs2 aparezca como una suerte de contrapeso para el sostenimiento de la escolaridad formal en tanto abandonar la escuela para esperar a los 18 años y anotarse en el FinEs2 aparece como una opción posible para los jóvenes. Por otro lado, la pregunta por el crecimiento sostenido que el Plan ha tenido en los últimos años en la ciudad.

Estos interrogantes iniciales fueron cambiando a medida que nos adentramos en el tema. Es así que aquí presentamos una serie de reflexiones, ligadas principalmente a las relaciones y diferencias que los docentes encuentran entre el Plan y a escuela, que sobrepasan aquellas preguntas. Cabe aclarar que se trata de un trabajo exploratorio de modo que el núcleo a compartir estará conformado en

[1] Hacemos referencia a la resolución CFE N° 84/09 que acompaña la Ley Nacional de Educación.

[2] Es un Programa de respaldo económico a jóvenes estudiantes. Para mayor información acudir a: http://www.progresar.anses.gob.ar/

[3] Esta línea de investigación forma parte de un proyecto general sobre políticas sociales, género y pobreza dirigido por Susana Ortale y Amalia Eguía, radicado en el CIMeCS, unidad de investigación del IdIHCS (UNLP/CONICET) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, incorporado al Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación y apoyado por el CONICET.

mayor medida por reflexiones y posibles líneas de análisis, que por respuestas. Aun así, creemos que un intercambio en estos términos es necesario en tanto estas nuevas experiencias educativas permiten actualizar preguntas propias del campo educativo que nos convoca.

Con este objetivo se trabajó con docentes del Plan, en tanto su labor cotidiana en el mismo los convierte en sus principales ejecutores. Si bien no se desconoce la importancia de incorporar a todos los actores (Guber, 2004; Menéndez, 1997) se tomó la decisión de limitar la población únicamente a los profesores. Esto no implica *la reificación de un actor como expresión única de la perspectiva de la comunidad* (Menéndez, 251:1997) sino un recorte a priori que responde al carácter exploratorio de la investigación que incluyó también entrevistas entendidas como charlas informales (Guber, 2011) con otros actores claves como son los coordinadores generales del Plan a nivel municipal. La opción por los docentes responde, en primer lugar, a la atención puesta en aquellas características que hacen al núcleo duro de la escuela secundaria difícil de trasformar al que llamaremos formato. Se esperaba que los profesores, al ejercer simultáneamente en la escuela formal y en el FinEs2 pudieran aportar especialmente a las reflexiones que aquí nos convocan. Por otra parte, un conjunto de particularidades del plantel docente del Plan –contratos cortos por cuatrimestre, mayoría de estudiantes universitarios, cobro a fin de cuatrimestre, criterios de selección- hacen al interés particular en su experiencia en tanto experiencia profesional fragmentada, de la que el FinEs2 nos habla.

El trabajo de campo consistió entonces, en un conjunto de entrevistas en profundidad a docentes de distintas asignaturas del Plan FinEs2 de la ciudad de La Plata. Las mismas tuvieron su motivación inicial en un conjunto de preguntas eje: ¿Cuáles es la relación entre la escuela tradicional y el FinEs? ¿Cuáles son las relaciones y diferencias? ¿Qué experiencias educativas se habilitan? El diálogo con los docentes respecto de estos temas disparó un conjunto de reflexiones que es nuestro objetivo compartir.

Presentación del Plan FinEs2

El Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs2) es una iniciativa del gobierno nacional, propuesta a través de los Ministerios de Desarrollo Social y Educación de la Nación, para la finalización de los estudios secundarios de todos aquellos que por distintos motivos no pudieron hacerlo dentro de los tiempos formales de educación.

Mediante la Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206) y la Ley de Educación Provincial (Nro. 13.688) que consagran a la educación y el conocimiento como un bien público, así como un derecho personal y social, el Estado asume la responsabilidad indelegable de garantizar el derecho a la educación. El Plan FinEs2 se enmarca en esa garantía y, junto con otras del campo de la educación y el trabajo, se orienta a una intención de mejora de la inserción laboral y educativa de jóvenes y adultos (Jacinto, 2010).

Es así que el Plan es impulsado conjuntamente por el Ministerio de Educación de la Nación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de

Desarrollo Social de la Nación, mediante la Resolución 3520. Tal como afirma la presentación disponible en la página de Dirección General de Escuelas, Cultura y Educación de la Provincia, "*renovando de esta manera el compromiso con los jóvenes y adultos que no cumplimentaron el Nivel Secundario obligatorio*"[4]. La articulación con la provincia responde al carácter descentralizado de esta política nacional. Al mismo tiempo, cada municipio opta o no por contar con una delegación.

El Plan nace en el año 2008 como Plan Nacional de Finalización de Estudios obligatorios primarios y secundarios para Jóvenes, Adultos y Adultos mayores establecido en la provincia de Buenos Aires con la resolución 444/12. En esta primera etapa el objetivo fue que aquellos mayores de 18 años que adeudaban materias habiendo cursado el último año del polimodal o nivel medio tuvieran un espacio donde acreditarlas y, con ello, alcanzar el título. Una segunda etapa –sin que se detuviera la primera-, desde el 2009, amplía la convocatoria a todos aquellos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron la primaria o la secundaria, dándose con esto origen al Plan FinEs2, quedando el FinEs1, en los hechos, abocado casi completamente a la terminalidad de la educación primaria.

Cabe señalar que en sus inicios constituyó la vertiente educativa del programa Argentina Trabaja[5] con el objetivo de promover la finalización de los estudios primarios y/o secundarios de los cooperativistas y sus familias. Posteriormente, frente a las demandas de finalización de los estudios de sujetos que no estaban ligados a las cooperativas, el Plan cobra entidad propia por fuera del programa, aunque, vale señalar, la asistencia al Plan sigue siendo requisito de participación en el Argentina Trabaja, entre otros como el Ellas hacen[6]. Con esta apertura se amplía también el repertorio de actores involucrados en la gestión del Plan. El municipio articula con diferentes organizaciones con anclaje territorial que encuentran en sus barrios la necesidad de abrir una sede. De esta manera, los referentes[7] se acercan a la sede central a pedir la apertura del FinEs, generalmente ofreciendo también un espacio físico donde desarrollar las clases:

> "*También se suma gente que trabaja en la comunidad que no necesariamente trabaja con el municipio. Nosotros ahí ofrecemos material para divulgar entre los chicos y buscamos los docentes para esas sedes. Y cuando se acerca un chico lo que hacemos, después de preguntarle porqué dejó y cuál es su situación le damos los datos del referente de la sede que más cerca le queda"* (coordinadora FinEs2 La Plata)

Esto hace que el Plan tenga la particularidad de anclarse territorialmente de manera descentralizada y llegado a espacios donde la escuela no había llegado, principalmente en barrios periféricos. De

[4] http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios2/default.cfm

[5] El programa está destinado a personas en situación de vulnerabilidad generación de puestos de trabajo, la capacitación y la promoción de la organización cooperativa para la ejecución de obras de infraestructura entre otras cosas. Para más información ver http://www.desarrollosocial.gov.ar/)

[6] Este programa es parte del Argentina Trabaja, está destinado a mujeres en condiciones de vulnerabilidad que pasan a formar parte de una cooperativa y trabajar en el mejoramiento de sus barrios. Para más información ver http://www.desarrollosocial.gob.ar/ellashacen/1889.

[7] Los referentes son actores barriales con larga trayectoria de trabajo comunitario en el barrio, muchas veces vinculado a organizaciones políticas. Se caracterizan por tener una fuerte presencia y ser actores de referencia para los vecinos.

hecho, se busca priorizar aquellas zonas donde no haya oferta de escuelas secundarias para adultos. De este modo, las sedes pueden ser en edificios escolares así como en todo tipo de instituciones tales como clubes, organizaciones sociales y políticas, sociedades de fomento, Centros de integración comunitaria (CIC), bibliotecas populares, comedores, asociaciones civiles, iglesias, etc.

Volviendo a la historia del Plan, un miembro de la coordinación del programa nos explicaba que puede hallarse un punto de inflexión en el desarrollo del mismo y que repercutió en todo su funcionamiento:

> "*Lo que ha pasado es que el Plan sufrió una serie de modificaciones desde su inicio. Cuando se abrió empezó en sus orígenes para la gente de las cooperativas de Argentina Trabaja, después se hizo como una apertura este…para todos aquellos que estén por fuera incluso de las cooperativas, en unidad con las políticas de la última reforma educativa. Lo que pasó fue que de anotarse en el Plan FinEs y hacer los tres años hasta egresarse, se pasó a una resolución -de la cual estamos en contra pero está y los chicos la saben la conocen y se anotan así- y es que si llegaste a 9no año de la EGB -que todos sabemos lo que fue ese noveno año, que fue una primarización de los estudios secundarios- a vos te habilita para anotarte en tercer año del Plan, en el último año. Porqué, porque ese noveno año equivale a un tercer año de una secundaria de ahora. Se hace esa equivalencia aunque todos sabemos que no equivale…pero entonces se da una explosión de tercer año del Plan y un lento crecimiento de primero y segundo y un aumento de los jóvenes con apenas 18 años anotados en el Plan*." (Coordinadora Plan FinEs2 La Plata)[8]

Este breve recorrido por el origen y los cambios formales que el Plan ha sufrido nos permiten pensar al FinEs2 en un marco general y dinámico. Esto se corresponde con algunas de sus características que resultan novedosas cuyos rastros van surgiendo en el desarrollo y avance de la política, como son el vínculo con el territorio y los jóvenes y que en este trabajo nos interesa destacar.

Escuela(s): diálogo con el formato

Desde la línea que venimos trabajando con anterioridad (Crego; 2012, 2014) entendemos, siguiendo a Dubet (1996), que la escuela es construida por los significados que le atribuyen quienes la transitan, de modo que es preciso hablar de escuelas en plural (Duschatzky;1999). Es así que, si la escuela es creada por las significaciones construidas por sus actores -en sus particulares condiciones de existencia y sus respectivas producciones simbólicas- es imposible que haya una escuela única. En este sentido, la categoría de experiencia educativa nos permite abarcar la diversidad de las escuelas y, en nuestro caso, incorporar al FinEs2 en el diálogo en tanto experiencia educativa (Crego y González; 2014). En esta línea, este apartado recorre aquellas similitudes y diferencias entre la

[8] La entrevista hace referencia a la disposición 99/12 dictada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires de agosto del año 2012. La misma establece una tabla de correspondencia entre diferentes planes de estudios y el plan provincial de finalización de estudios secundarios (que se enmarca en el Plan FinEs nacional). Para más información ingresar a: http://www.fines2.com.ar/index.php/normativa-fines2-documentacion/Normativa-Fines2---Documentaci%C3%B3n#.VC2yl2eSyMw

escuela formal y el FinEs2 desde la perspectiva de los docentes. Empezar por la forma responde a que entendemos que la misma hace al marco de las condiciones de posibilidad de las experiencias educativas.

Por formato escolar comprendemos "*a aquellas coordenadas que estructuraron la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar, vale decir: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo; constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela media*" (Grupo Viernes, 2008 en Ziegler; 72:2011). En la misma línea Southwell (2011) suma el aula/sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios y los rituales patrióticos. Estas características, comunes a la escuela primaria y secundaria hacen al formato, construcción socio-histórica que acabó por constituirse como sinónimo de la noción misma de escuela argentina hasta la actualidad. Es importante tener en cuenta que este formato ha permanecido impermeable en todas las reformas que ha atravesado el sistema educativo.

A continuación presentamos algunas de las características que estructuran la modalidad del Plan FinEs2.

Los requisitos de inscripción se resumen en tener más de 18 años, no haber terminado la escuela secundaria, presentar fotocopia de DNI, del analítico escolar certificando el nivel máximo alcanzado y -recientemente incorporado- de la partida de nacimiento. Por otro lado, el paso por el Plan supone una asistencia obligatoria del 75 % de las clases que se dan dos veces por semana pudiéndose elegir el turno (mañana-tarde-noche) y sede para asistir según la disponibilidad. Las materias son cuatrimestrales, el FinEs2 completo se compone por un total de seis cuatrimestres (dos cuatrimestres por año).

En lo que respecta a la modalidad, en la provincia de Buenos Aires, se dispone la existencia de tres orientaciones: Ciencias Sociales- Ciencias Naturales, Salud y Ambiente- Gestión y Administración, posibilitando el recorrido por un núcleo de materias generales y otro grupo de materias orientadas. En el caso particular de La Plata, la coordinación se corresponde a la orientación en ciencias sociales.

Por último, el FinEs2 tiene un particular anclaje territorial ubicándose allí donde el alcance de la escuela media ha sido deficitario y, con ello, dando un lugar central al vínculo con referentes barriales que funcionan como articuladores entre el programa y el territorio.

A la luz de esta rápida presentación formal de lo que el proyecto del Plan establece como formato, es posible reconocer a simple vista algunas diferencias evidentes como son la flexibilidad de los límites etarios, en tanto los cursos se organizan por nivel alcanzado y no por edad; la disponibilidad de las materias y días de clase; y la cuestión del espacio ya que no se ancla en edificios escolares de modo que podemos presuponer que el uso del tiempo y el espacio tampoco serán los mismos.

Una docente del Plan sostiene:

> "*La escuela secundaria sigue teniendo una estructura rígida que no se ha modificado y eso se ve en el plan (…) El formato de enseñanza es distinto, hay una estructura legal igual, pero*

después es distinto pero queda mucho a criterio del docente por ejemplo que dejen que las chicas vayan con sus hijos, cómo considerar situaciones particulares, hasta armar el programa" (Profesora de del Plan FinEs2 La Plata)

En este sentido nos interesa recuperar las relaciones y diferencias que los docentes del Plan encuentran entre la escuela y el Plan en términos de formato porque consideramos que parte de lo incalculable del acto de educar (Antelo; 2010) se encuentra también en los márgenes de acción que cada docente logra construirse dentro de la estructura que supone el formato.

El marco legal: entre la rigidez y la posibilidad

Lejos de los presupuestos iniciales, encontramos que para los docentes fue mucho más trabajoso encontrar continuidades que diferencias. De este modo, lo común entre ambos formatos aparece mayoritariamente –cuando no únicamente- asociado a la normativa.

En primer lugar, la evaluación y acreditación de la materia según lo establece la normativa es un rasgo común. Hay un porcentaje de asistencia y de calificaciones mínimas que alcanzar. Sin embargo, como contrapunto a la estructura formal, en el Fines2 aparece la posibilidad de la flexibilidad. Ésta es asociada por los docentes a los márgenes de libertad con que cuentan a la hora de construir sus proyectos pedagógicos[9], en el armado y desarrollo de las clases y en los grados de consideración respecto de la asistencia y la evaluación/acreditación de la materia. De modo que el manejo de los márgenes de acción que esta flexibilidad brinda está en todos los casos íntimamente ligado a la sensibilidad respecto del lugar y el estudiantado con el que se trabaja. Es interesante en este punto observar cómo los límites de la elasticidad se tensionan en el rol docente:

"Yo tengo flexibilidades porque yo sé dónde estoy dando clases. Pero hay que tener cuidado. Pero ser flexible no es hay que aprobar a todos. Yo me enojo cuando escucho profesores que dicen eso porque eso es volver a poner al chico en la posición de que con él no se puede hacer nada." (Profesora del Plan FinEs 2, La Plata)

Otra profesora refuerza:

"La flexibilidad muy grande es muy positiva porque te abre muchas puertas pero también es peligroso porque te deslegitima. Porque si el referente no te respalda en la decisión de evaluar uno queda fuera de eso. Yo tuve un caso que una referente me escribió un mensaje diciendo "che tal pibe necesita tu materia pero no fue" Y no pasa por aprobar sino por no volver a violentar al chico, si lo apruebo le miento. Y al mismo tiempo se que el pibe quiere y necesita el titulo para cambiar su laburo, o empezar un oficio y yo que hago negándole una nota de una

[9]El proceso de selección docente consiste en la presentación, por parte de cada profesor aspirante, de un proyecto pedagógico de la materia junto con un curriculum normalizado. La propuesta debe responder a los lineamientos generales de educación de adultos y es evaluada por inspección de adultos que es quien decide si es adecuado o no, aunque nunca se ha rechazado ninguna propuesta. Encontramos en este punto otra diferencia con la escuela tradicional y su formato: no hay aquí un orden de mérito ni un acto público de designación de cargos. Sin embargo no nos detenemos en ella por no aparecer como una diferencia en el discurso docente.

materia que ni se si le sirve, no se, te pone en un lugar horrible." (Profesora del Plan FinEs2 La Plata)

Aparecen aquí varias cuestiones. En primer lugar, la centralidad que los estudiantes en el discurso docente en tanto sujetos que han sido violentados en otras instancias del proceso educativo en particular y de la vida en general: la escuela que *los expulsó*, que *les mintió*. En segundo lugar, el valor de aquello que la materia trasmite en tensión con la noción misma de violencia. La tensión aparece entre *la mentira* de aprobarlo sin que haya asistido a clase, o la exigencia de sostener las clases aún sin saber la repercusión de esos contenidos en la vida del joven, pleito en que el docente aparece como juez. Decimos que esto se vincula con la noción de violencia ya que en la decisión del profesor está en temor de volver a violentar a los jóvenes. Docente cuya labor es, al mismo tiempo, puesta en cuestión por un lado, por la actitud del joven y del referente al pretender la aprobación negando lo que el curso pudo haber brindado, y por otro lado, por las propias representaciones del profesor acerca del para qué de su materia, particularmente en contextos de pobreza.

En la rigidez del marco legal aparece una zona gris que es el aula. Es decir, en el actuar cotidiano el docente se da ciertas licencias para atender al estudiantado de turno. Es posible observar entonces que en este punto vinculado a la flexibilidad la continuidad es el docente. Si prestamos atención a trabajos antecedentes (Redondo, 2004; Rockwell, 2009; Romero, 2000; Ziegler, 2011) podemos pensar que las búsquedas de márgenes de acción dentro de la estructura, la sensibilidad y la consideración pueden ser características perfectamente ubicables tanto en el FinEs2 como en la escuela formal. Lo que aparece como diferencia para los docentes es que en el desarrollo de las clases en el FinEs2 hay *menos control y burocracia* en contraste con la rigidez de la estructura de la escuela formal. El profesor en el FinEs2 sólo tiene, en el mejor de los casos, la mirada del referente encargado de la sede observándolo. La relación con la coordinación tiene un carácter administrativo, a no ser que el docente se acerque con alguna problemática específica. De este modo, esta soledad con que el docente se encuentra en la sede es experimentada como posibilidad de una flexibilidad mayor.

El contenido

Otro punto de discontinuidad se encuentra en los contenidos. Este señalamiento apareció en dos sentidos: por un lado, las materias propuestas a nivel curricular contienen una propuesta novedosa respecto de las de la escuela formal al tiempo que se entremezcla con lo que los docentes ubiquen en su propuesta como prioritario a trabajar con los estudiantes del Programa.

"*A nivel curricular tiene materias que para mi son re novedosas y son muy interesantes como estado y políticas públicas, movimientos sociales. Yo creo que por ahí eso fue diseñado pensado en sus orígenes para las cooperativas. Es porque es para gente que tiene el ´no´ en la cabeza, con muchas experiencias educativas truncadas, han cambiado de escuela, han legado a nocturna. Entonces hay que trabajar mucho el tema de sus derechos, su valoración de ellos como personas, el autoestima*" (Profesora del Plan FinEs2)

Por otro lado, la diferencia de contenidos se asocia de manera contradictoria al nivel

> *"En realidad la diferencia es de contenidos y de exigencia. En mi caso en matemáticas, hay un programa, pero das hasta donde llegas, tenes solo 16 clases, y en eso hay que meter supuestamente cosas que en la escuela se ven en años. Hay que arrancar todo de nuevo. El nivel es bajo, yo cierro el cuatrimestre con cosas de primer año. Bajo mucho el nivel. Me atraso yo, nos atrasamos todos. Y me atraso porque está bien, me detengo en repasar todo y vale pero nunca llego. Bajo el nivel"* (Profesor Plan FinEs2)

Otra profesora, en la misma línea agrega:

> *"En cuanto a contenidos es distinto porque es más bajo pero…Igual para mí no se si es importante el tema del contenido. Para mí, importante es que los pibes estén ahí, que tengan la intención de terminar. Y el profesor estar en serio, escuchar, contener. Si yo tampoco me acuerdo nada de los contenidos del secundario"* (Profesora Plan FinEs2)

Decimos de manera contradictoria porque como puede verse en los testimonios el contenido aparece como un factor complementario, una excusa para trabajar otras cosas. Cabe señalar que la consideración respecto al nivel no fue homogénea entre los docentes. Sin embargo nos interesa rescatarla en tanto esas "otras cosas" vienen de la mano con el valor de la experiencia del FinEs2 más allá de los contenidos y que sí aparece en todos los discursos docentes.

> *"Ellos vienen de experiencias truncadas y muy frustrantes en algunos casos. En el FinEs aparece la oportunidad. Hay que trabajar mucho la autoestima son chicos que viene con que somos unos burros. Yo no sé los otros profesores. Yo di clase en una sede de Los Hornos y se que al profesor de física que venía después que yo le tenían miedo por como los trataba. Ellos lo perciben perfectamente y es sumamente doloroso.* (Profesora Plan FinEs2)

El FinEs2, como oportunidad para aquellos que han sido expulsados de la escuela tradicional por distintos mecanismos de selección de matrícula (Tiramonti y Ziegler; 2008) o por circunstancias variadas, debería marcar la diferencia en el sentido de revalorizar al estudiante sujeto, en sanar las violencias previas del sistema educativo, como si fuera éste quien tiene una segunda oportunidad con los jóvenes. El docente que no tiene la sensibilidad de percibir esto, aparece como miembro del grupo que no está preparado o simplemente "*no es*" para el FinEs.

El vínculo entre los chicos y con los docentes

El vínculo que se construye entre los chicos y entre éstos y los docentes es otra de las diferencias que los últimos encuentran con la escuela formal. Vínculo que se ve atravesado por la flexibilidad[10] y para los docentes representa una de esas *otras cosas* más importantes que el contenido.

> "*Acá tenes de todo, las historias y la gente, el contacto que proponer los pibes para con vos, es más contención que enseñanza el FinEs, yo escucho más de lo que enseño. Sos un apoyo, te ven de otra forma*. (Profesor Plan FinEs2)

[10] Cabe aclarar que hacemos referencia al carácter flexible que los docentes, tal como se viene desarrollando, encuentran en la experiencia del FinEs. Flexibilidad entendida como márgenes de acción no estructurados, más amplios, menos formales.

"*Me parecía interesante el trato con la gente, el trato que podes establecer con los pibes, está muy bueno la relación que estableces con los chicos que van a cursar. Es eso más que nada. a mí me llama mucho la gente (…) La primer razón por la que estoy ahí es la relación que estableces con los pibes, hablar con los pibes, lo que aprendes es zarpado*" (Profesora Plan FinEs2)

Aparece también el vínculo entre los estudiantes como la marca distintiva de la experiencia educativa de los jóvenes en el FinEs2:

"El vínculo entre ellos es buenísimo. Se juntan. Organizan comidas y saben…todos. Hoy falto alguien y están todos al tanto. Uno toma lista y te dicen faltó por tal y tal cosa. El vínculo es fuerte, en los grupos que hace ya tres años que están juntos es mucho más fuerte de lo que tenía yo en el colegio o en grupos de la escuela que están peleados. (Profesor Plan FinEs2)

"*Mirá…se dice que el FinEs achata, aplana, baja. Y para mí lo importante de cualquier colegio es la experiencia. Y la experiencia en el FinEs es la misma. De hecho, es mucho más fuerte porque tenes al lado una piba que va con el hijo, un tipo de 60 años, no se… la experiencia en el FinEs es más… contundente, por decirlo así, en el colegio somos todos más de lo mismo, es masificado. Acá ves al de al lado, es tu vecino, te involucras, es otro vínculo*" (Profesora Plan FinEs2)

Es interesante observar las preguntas que esto habilita. En lo que respecta al vínculo entre docente y alumnos recaemos en la observación respecto de la posibilidad real de que esto pueda ser así en las escuelas formales y, en todo caso, qué condiciones de posibilidad hay en uno y otro espacio para que suceda de ese modo.

Por otro lado, en lo referente al vínculo entre ellos, llama la atención la centralidad de los lazos barriales al interior de los grupos. Y con esto avanzamos a la siguiente discontinuidad.

El territorio

El carácter territorial del FinEs2 aparece como una virtud identificada como una de las principales fortalezas del Plan. Este vínculo con el territorio aparece cristalizado en diferentes cuestiones: el valor de la descentralización de la escuela, el rol del referente, la red social previamente construida.

En relación al primer punto, los docentes encuentran, en la línea con lo antedicho, que el FinEs2 viene a llenar un espacio allí donde el alcance de la escuela ha sido deficitario, sintetizando en palabras de una docente:

"*La descentralización me parece una fortaleza. Es super importante que se vaya a otros lados donde la escuela no fue*." (Profesora Plan FinEs2)

Ahora bien, no alcanza con anclarse en barrios sin escuelas, en su mayoría barrios vulnerables y en condiciones de pobreza, sino que el "estar ahí" supone una lógica territorial gestionada, en el mejor de los casos, por redes previas presentes en el barrio. Así, la figura del referente presenta un lugar central

> "*Claudia es referente como otro montón. Pero el comedor de la agrupación ofrece el espacio pero también un referente que asume el compromiso. Sin un referente comprometido el FinEs pierde razón de ser. Porque el referente articula el territorio y el programa, es un nexo. Sin él, el FinEs no funciona tan bien. Y eso ha pasado en lugares donde los referentes son ausentes o patoteros*." (Profesora Plan FinEs2 La Plata)

Así, la figura del referente aparece con un doble valor: es la posibilidad de entrada al territorio en tanto ellos son quienes conocen los potenciales estudiante, difunden, promocionan, incentivan la apertura de sede y luego llevan la asistencia y consiguen el material básico (tizas, borradores) que no son provistas por la Dirección de Escuelas. Por otra parte, no independiente de la anterior, el referente es quien va a buscar a los jóvenes que faltan, quién salda dudas y lleva el control de la asistencia de los docentes a clase. En pocas palabras, es un actor central en la gestión cotidiana del desarrollo de las clases. Estas características tienen un contrapeso cuando el referente es además, un referente político partidario. Es interesante como los docentes detectan como problema *la politización* del FinEs2, como si sus discursos generales respecto del mismo y la figura de cualquier referente no fuera política. Detectamos que lo que se percibe como problemático es la política partidaria donde la continuidad de la sede depende íntegramente del vínculo entre el referente y su partido u organización. En estos casos aparece el riesgo de que el FinEs2 se vea afectado por los problemas de la organización de distintas maneras: perder la fuente de recursos, que la sede quede sin responsable en el territorio, que se acabe por abandonar la continuidad del FinEs2 cerrando la sede por decisión de la organización.

El lugar del referente es uno de los puntos a profundizar en el análisis. Su rol central aparece ligado a lo que en el imaginario del campo educativo se le atribuye a un tutor: "*El referente es quien conoce a los chicos, su problemática, sus familias*", "*El referente también es importante porque es una manera de contener. Muchas veces un chico deja de ir y si hay un referente presente éste va a la casa a ver qué pasó. Depende el referente pero esos son la mayoría y ahí es donde anda*".

Es sumamente interesante en este punto la síntesis que una docente logra pensando escuela y FinEs2 en conjunto:

> *"En las escuelas donde hay equipo de orientación social hacen un poco el laburo de ir a buscar al chico, de seguir los casos. Pero no pueden seguir a todos, alguno se les pierde. El referente le falta a la escuela pero el equipo de orientación le falta al FinEs, para acompañar a los jóvenes y adultos con las dificultades enormes de sostener esos dos días de clase, y ayudar a los docentes a sobrellevar muchas situaciones"*. (Profesora del Plan FinEs2)

Esta reflexión aporta la riqueza de no negar el trabajo que se realiza en las escuelas. Es preciso poder plantear aquello que en la escuela efectivamente se hace para no ponerla en el banquillo de los acusados. No es menor remarcar el hecho de que fueron aquellos docentes con experiencia laboral en escuelas formales así como en el FinEs2 quienes marcaron esta necesidad de pensar la escuela.

Pasando al último punto relacionado con la territorialidad, los docentes coinciden en que *la diferencia la hace el barrio*. Las redes previas construidas en la cotidianeidad del barrio así como el vínculo que se tenía con el espacio físico que funcionan como sede (la mayoría de las veces comedores o unidades básicas) es valorado por los docentes como la base que hace a los vínculos sólidos.

> *"Muy distinto al barrio, el barrio es otra cosa, se pasan a buscar y van todos juntos, abren la sede ellos, se apropian del espacio. Esto es distinto de la escuela media donde se tiende a destruir la escuela no?. Al trabajo territorial se ve. Incluso los chicos hicieron una rifa para poner un ventilador en el comedor, porque están pensando en estar mejor en la clase. Y si uno falta otro sabe y le lleva la tarea, te avisan, saben. Es completamente distinta".* (Profesora del Plan FinEs2)

El anclaje local, el vínculo territorial que se suma a la experiencia educativa del Plan FinEs2 tiene la riqueza de la solidaridad. Para los docentes la experiencia afianza vínculos preexistentes, aporta a la conformación de redes barriales que, principalmente en sectores vulnerables como en los que se encuentran gran parte de las sedes, funcionan como contención y como un pilar más en las estrategias de resolución de problemas cotidianos de la reproducción de la vida familiar. De cualquier modo, estas fortalezas no dejan de entrar en tensión con la pregunta que ya hemos formulado acerca de la fragmentación. Cuánto de este vínculo territorial aporta al aislamiento, donde vuelve a relegarse a estos jóvenes y adultos al barrio. Consideramos con Southwell (2009) que en el debate entre lo universal homogeneizante y expulsivo, y lo particular, local hay que tener cuidado de "*la participación encerrada en los muros del territorio y fundada únicamente en solidaridades próximas, corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a lo esfera de lo micro*" (2009: 9) En este sentido, la territorialidad no sólo renueva la pregunta por la fragmentación sino que además, habilita nuevas. ¿Cómo es el vínculo de la escuela con el territorio? ¿Cómo podría ser? ¿Cómo las lógicas y redes barriales aportan al acto educativo y la experiencia?

Si hablamos de escuelas…relación entre la escuela, la escuela de adultos y el FinEs2.

Poniendo en consideración que el FinEs2 es una política en el marco de la educación de adultos es preciso incorporar esta variante escolar a nuestras preguntas. Justamente una de las mayores resistencias al Plan provino de la comunidad educativa de la escuela de adultos. Llama la atención la tensión que los mismos docentes, principalmente aquellos que tienen otros cargos docentes, e incluso desde la coordinación del Plan se establece en clave política entre éste y la escuela para adultos.

> "*La escuela de adultos está en crisis hace rato. Yo me preguntaría si no le está disputando matricula a la escuela de adultos. Igualmente la deserción de la nocturna no se puede explicar por el FinEs. El FinEs para mí vino a mostrar una serie de problemáticas que no se han podido reveer y que eh…en estos años se ha transformado la escuela media pero no se tocó la escuela de adultos. Los chicos cursan de lunes a viernes, y tienen que ir de lunes a viernes. Se piensa que una persona que trabaja y tiene chicos y todo eso con cambiarle el turno*

alcanza y se soluciona el problema. Está lejos de eso. En el FinEs tenemos madres de 7 hijos que además trabajan. Les cuesta un montón sostener el 2 veces por semana. También hay chicos que no hacen nada y podrían. Pero hay chicos que iban a la nocturna y no tenían profesores, nadie controlaba nada, cosas que hacen que los chicos deserten, el chico queda sólo y se va" (Coordinadora Plan FinEs2 La Plata)

Es interesante pensar esto en la línea de Montes y Ziegler (2009). Las autoras reflexionan en torno a cómo desde las iniciativas políticas parece más sencillo pensar nuevas propuestas educativas antes que problematizar las prácticas más generalizadas vinculadas al formato. De este modo se forman nuevos espacios educativos para incluir a los jóvenes que fueron excluidos de otras escuelas, "*Frente a esta situación parecería que hay escuelas (creadas recientemente bajo la órbita del propio Estado) que ocupan el lugar de las últimas escuelas que podrían recibir a los jóvenes, considerando las ofertas hoy existentes. Sin embargo, estas instituciones presentan una serie de variaciones en su forma escolar que da cuenta de la exploración de algunas hipótesis bajo las cuales la escolarización secundaria parecería resultar factible de efectivizarse para un grupo más amplio ante la demanda cierta de inclusión*" (Ziegler; 2011)

Con esto, la inquietud inicial del trabajo deviene en punto de partida para la reflexión sobre una serie de cuestiones emergentes de este apartado.

En primer lugar, cómo estas nuevas experiencias deben ser un llamado de atención respecto de lo permanente (Puiggrós; 2010). De este modo lo reconocen incluso gran parte de los docentes. El contraste entre la escuela tradicional y esta experiencia debe ser insumo para pensar a la primera, que es donde debe encontrarse la apuesta fuerte si comprendemos que el FinEs2, por su carácter de Plan es transitorio. Así es como lo resalta la coordinadora:

"*La continuidad del Plan depende del gobierno que gane. También está esta cuestión de que se pensaba que con el plan se terminaba el analfabetismo para el 2015 pero esto es imposible, porque lo que se ve es que hay cada vez más población y vuelvo a mi preocupación por la escuela secundaria, hay que preguntarse por la escuela, agarrar el problema antes (…) Se pone mucho la mirada en criticar al Plan pero no se miran las estructuras ya existentes hace tiempo, la nocturna, la secundaria"* (Coordinadora Plan FinEs2, La Plata)

En este sentido, el crecimiento de la matrícula -en general y de la matrícula joven en particular- del Plan FinEs2 no debe ser considerado como competencia por la matrícula entre la escuela de adultos, la escuela secundaria y el FinEs2. Entenderlo de este modo supone volver a invisibilizar la experiencia que en este caso los docentes han vuelto a poner sobre el tapete. Niega la experiencia de esta población en particular. En todo caso, a la luz de lo hasta aquí expuesto consideramos que resurge la inquietud llena de tensiones acerca de la igualdad. Igualdad educativa, ¿supone una escuela igual para todos? Y aun si coincidiéramos en que la respuesta a esta pregunta es no, una experiencia como la del FinEs2, ¿no profundiza la fragmentación educativa?, ¿cuáles son los límites

y variaciones que esto admite? Algunas pistas acerca de estos interrogantes aporta el discurso docente.

El FinEs2 como experiencia

El plantel docente del Plan FinEs2 de la ciudad de La Plata está conformado casi en su totalidad por mujeres y por jóvenes. De hecho, el paso por el FinEs2 suele ser la primera experiencia docente de muchos de ellos siendo estudiantes avanzados de distintas carreras universitarias. A tal punto es una experiencia inicial que algunos docentes la conciben como una especie de bautismo necesario o una experiencia determinante en la trayectoria docente

> *"No cualquiera puede sostener dar clases en el FinEs pero para mí todos deberían pasar por la experiencia. Porque te pone en perspectiva, es una oportunidad de salirse de los marcos de la escuela formal que conocemos, conocer barrios, espacios que en el aula normal se pierden. Uno puede vivir la experiencia y pasarla muy mal o muy bien, porque se ve que la experiencia es enriquecedora, poder dialogar con este estudiantado tan diferente. Es un desafío, todos los ámbitos donde educar es un desafío pero el FinEs resulta ser un desafío porque nos saca del marco formal de la escuela y de nuestra rutina. Ir, estar".* (Profesora, Plan FinEs2 La Plata)

Ser docente del FinEs2 no es para cualquiera. Esto es una opinión compartida por todos los docentes entrevistados que ubican en "otros profesores" tener posturas que los vuelven no "aptos" para estar allí. Aquí reaparece la sensibilidad como condición de posibilidad para ser docente en el Plan.

> *"El fines no es para cualquiera, hay que ser sensible a donde se trabaja."* (Profesora Plan FinEs2)

Es posible insertar estas declaraciones en los planteos de Birgin (2000) acerca de la fragmentación de la experiencia docente. Esta fragmentación que se establece incluso desde la forma legal ya que los docentes del FinEs2 son contratados por cuatrimestre y el pago es a fin de este período y no supone aportes de seguridad social. Esto colabora con la tendencia de que la mayor parte de los docentes sean estudiantes universitarios que inician su experiencia docente, precaria.

Así, en el plano de la experiencia, este grupo de docentes se caracterizaría por un vínculo particular con los estudiantes, que parte de no culpabilizarlos ni estigmatizar su trayectoria. De modo que la función indelegable del docente está en dar espacio a la contención, a la formación de valor por uno mismo.

> "*Hay personas que han defraudado mucho a los chicos del FinEs, defraudado porque los han juzgado por donde y como viven. Y se los han hecho saber. Y estos chicos no necesitan eso. Son chicos que ya fueron vulnerados, ya fueron violentados. Hay que entender que uno va a un lugar a dar clase sin recursos, que los chicos van y vienen, y que capaz no van a clase pero los ves tomando en la esquina, o que la referente te cuente que anda la policía. Si vos no estás dispuesto a bancarte esa situación y estar dispuesto a buscar un vinculo genuino en esas condiciones no se puede, si no va a ser asi debería buscarte otro lado donde dar clase*". (Profesora, Plan FinEs2)

La labor de estos docentes, entonces, conlleva algo de, en términos de Tiramonti (2011) "*mística pedagógica que permite reeditar el sentido de las prácticas asociadas a enseñar a aquellos que lo valoran, que lo necesitan, esforzarse en beneficio de aquellos que fueron privados por la sociedad de los bienes y aprendizajes a los cuales tienen derecho*" (2011: 25)

El FinEs 2 como experiencia ¿espacio para la igualdad?

Encontramos un aparente consenso entre los docentes acerca de la tracción a favor de la igualdad que este Plan significa. Todos con seguridad afirmar su valoración del Plan en este sentido:

> *"Una re chance…es una posibilidad, le da la oportunidad a gente que en otro momento no la tuvieron. Dándole oportunidad a las clases medias bajas y bajas. Y se suma a la AUH, y otras cosas…camina hacia la igualdad. Sí, eso. No se discute. Yo lo defino como oportunidad"* (Profesora del Plan FinEs2)

Esta percepción se refuerza apelando a la experiencia de sus estudiantes:

> "*Lo que implica tomar la decisión de volver a estudiar hace a la personalidad, el fortalecimiento, lo simbólico de los vínculos con otros y con uno, más allá de las posibilidades materiales que les abre. Además muchos son los primeros en su familia que logran el título. Tengo un caso que egresó el año pasado que me lo contó e inmediatamente se largó a llorar, imagínate lo que es eso*" (Profesora Plan FinEs2)

Aparece una y otra vez en los discursos docentes la idea de oportunidad. El Plan FinEs2 es definido como un "*gran programa educativo", "una re chance", "una enorme oportunidad*".

Este vínculo con la igualdad se correspondería con atender a la particularidad de estos jóvenes entendiendo que la juventud no es homogénea. Si retomamos aquí la idea de la pluralidad de escuelas estos jóvenes encontrarían en el FinEs2 una experiencia particular. Encontramos que, desde la mirada de los docentes, esa experiencia para los jóvenes tiene tres dimensiones cuyo peso relativo varía en función de la edad: una simbólica (cambio de relaciones al interior del hogar, autoestima), una material (el título y su necesidad objetiva en el mundo del trabajo) y una que hemos llamado social por estar relacionada con los lazos.

Ahora bien, si cruzamos esta experiencia valorada positivamente desde los docentes con algunas cuestiones de formato y de la legalidad ya desarrolladas aparece una tensión que consideramos de suma relevancia destacar y que incluso algunos pocos docentes y la coordinación encuentran:

> "*Mientras el Estado sólo baje plata para pagar a los docentes esto no suma. Hay que traer presupuestos para infraestructura, que los chicos tengan acceso a internet, a material…se termina creando una educación para pobres…pobre. Que menos mal que está, pero se los sigue poniendo en un lugar desigual que es necesario reveerlo. Tienen informática los tres años y no tienen computadoras ni en la sede ni en su casa, ¿Qué hacemos con eso?. No se destinan recursos y se terminan empobreciendo lo que se le puede dar a los pibes y poniendo al chico en un lugar horrible desde el mismo formato del plan*." (Coordinadora del Plan FinEs2 La Plata).

Algo hemos mencionado líneas atrás respecto de la inquietud que esto despierta en relación a la fragmentación educativa. Siguiendo a Southwell (2013) sostenemos que la idea de fragmentación avanza por sobre la de segmentación en términos de desigualdad en tanto ya no se trata de circuitos diferenciados según el sector social de procedencia sino que la diferencia se da a nivel de cada escuela. En este sentido, el FinEs2 aparece como la última escuela a la que estos jóvenes podrían acudir y es una escuela sin recursos. Tiramonti (2011) sostiene que "*Construir mundos diferentes para chicos socialmente diferentes creando un espacio adicional, separado(…) se trata de un agregado que no sólo no irrumpe sino que confirma las distancias entre las incorporaciones marginales y aquellas que se realizan en las instituciones tradicionales*" (2011:30) Sin embargo, con la misma autora sostenemos que esto no invalida ni debe invisibilizar la experiencia del FinEs2 y "*mucho menos desdibuja sus contribuciones para repensar el actual modelo de escolarización, pero sí marca los límites en materia de democratización del nivel e integración de la población de una propuesta basada en la segregación*" (Tiramonti; 2011:30).

En este sentido, tal como aparece en el discurso de algunas docentes, consideramos de primordial importancia generar puentes en la reflexión. Concentrarnos en la pregunta por la fragmentación educativa, debates que en ámbitos públicos resuenan respecto de la calidad educativa, entre otras cosas, no debe invisibilizar lo que en términos de experiencia realmente sucede. Un dato objetivo de esto se encuentra en el crecimiento premanente de la matrícula del Plan FinEs2. No podemos dejar que las discusiones estructurales opaquen que efectivamente algo está sucediendo en esos jóvenes y adultos que optan por el Plan. Sin embargo, al mismo tiempo, el acento en el valor de la experiencia y las significaciones que los actores le atribuyen, no debe llevar a conformismos que acepten cualquier condición de desarrollo por el valor de la experiencia. Es decir, no debe impedir ver las cuestiones ligadas al Plan en su carácter de política inserta en el mapa educativo general. Si caemos en el primer extremo corremos el riesgo de negar la experiencia de estos jóvenes y adultos para quienes adquirir el título secundario significa un cambio cualitativo real y esto puede llevar a decisiones políticas que dejen a esta población sin oportunidades en relación a su derecho a la educación secundaria. Mientras tanto, caer en el segundo extremo, conlleva el riesgo de invisibilizar el conflicto, el carácter político de la educación y puede llevar, como se dijo, a posiciones conformistas aferrados a los casos particulares no problematice las condiciones, el formato y repercusiones generales.

Volvemos entonces a la pregunta sobre la igualdad. Si hay consenso en el campo educativo acerca de que la escuela contribuye a la desigualdad, entonces diversificar los formatos aparece como una necesidad de la escuela secundaria (Terigi; 2008). En la línea de estas preocupaciones es que las preguntas al FinEs2 se vuelven preguntas del FinEs2.

Conclusiones: Preguntas al FinEs, preguntas desde el FinEs

Desde el título mismo de este trabajo se esperaba poder tener un acercamiento preliminar al FinEs2 a partir de una serie de preguntas al mismo. Sin embargo, nos encontramos con que el FinEs2 devolvía esas preguntas hacia la escuela tradicional y allí consideramos se ubica el aporte de este trabajo.

Esta apreciación aparece en términos de necesidad en aquellos profesores que han tenido cargos docentes en escuela formal y en el FinEs:

> "*Yo apunto a la escuela media, porque hay una ley y un derecho, pero qué pasa en ese transcurso que la escuela sigue manteniendo una estructura totalmente rígida que termina siendo exclusiva. El chico, si no se anota en el FinEs termina desertando igual porque la escuela no lo contiene, por eso pensar que le roba matrícula a la escuela es una pavada, los chicos ya dejaban y dejan*" (Profesora del Plan FinEs2)

En este sentido retomamos la idea de tejer puentes en la reflexión sobre la experiencia del FinEs2 a nivel macro y micro. Proponemos en esta línea entender al Plan FinEs2 como un *desordenamiento* (Southwell; 2009) en tanto lo diferente "hace ruido", habilita preguntas sobre la escuela, sus sujetos y su formato. Atendiendo a esta necesidad es preciso ahondar las investigaciones acerca del FinEs2. "*En la coordinación estamos desbordados, no tenemos tiempo para pensar. Tuvimos nuestros primeros egresados y no sabemos qué pasó con ellos*" manifiesta la coordinadora. Es necesario avanzar en el reconocimiento de las huellas que las experiencias particulares del Plan dejan en las subjetividades de los estudiantes y docentes, así como también en las huellas que esta experiencia debe imprimir en el sistema educativo. Es preciso avanzar en los intersticios, preguntarnos por los puntos donde lo macro y lo micro se funden.

Hemos desarrollado hasta aquí algunas pistas para ello señaladas por los propios docentes que llevan adelante el Plan. En primer lugar, la necesidad de encender una luz de atención en relación a los riesgos que supone implementar políticas diferenciales. En la línea de las consideraciones del Grupo Viernes (en Arroyo y Poliak; 2011) en torno a las Escuelas de Reingreso, es preciso atender a cuáles son los rastros de lo común entre las distintas experiencias y que éstas no acaben contribuyendo a la fragmentación sobretodo cuando se trata de un espacio creado desde el Estado para suplir un déficit de la escuela tradicional pero sin modificar a ésta en lo más mínimo. En segundo lugar, prestar atención al carácter territorial y cómo éste repercute en la experiencia educativa. Qué aspectos debe la escuela aprender de esto. Cómo es posible que la escuela salga de sus muros hacia el afuera. En tercer lugar, y en relación a los dos anteriores, los vínculos. Qué vínculos se supone que la escuela habilita y cuáles el FinEs2, cómo el vínculo repercute en la continuidad y el carácter de la experiencia educativa de los jóvenes. En cuarto lugar, poner atención a la fragmentación de la experiencia docente. ¿Es posible que haya circuitos para los docente? ¿Para qué docentes es cada tipo de experiencia?

En suma, es preciso hacer el esfuerzo de analizar aquello que la experiencia del Plan FinEs2 viene a señalarnos sobre la escuela secundaria en general y la escuela de adultos en particular. En este

sentido nos encontramos con que el cierre de este trabajo resuena en interrogantes ¿acaso esas marcas de ruptura que los docentes identificaron son tales? ¿Cuánto de esto sucede en aulas de escuelas formales invisibilizados por prácticas y discursos hegemónicos?

Bibliografía

Antelo, E (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio G y Diker G (comps.) (2010). *Educar: ese acto Político*. Serie seminarios del CEM. Editorial Fundación La Hendija, Entre Ríos.

Arroyo, M y Poliak, N (2011) Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En Tiramonti, G (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homosapiens Ediciones. FLACSO. Buenos Aires.

Birgin (2000

Braslavsky, C (1986). *La discriminación educativa*. FLACSO/GEL. Buenos Aires

Crego ML y González, F (2014) Las huellas de la experiencia. El Plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo. En libro compilado por Martinis, P. y Redondo, P. (en prensa).

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Buenos Aires.

Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares. Paidós. Buenos Aires.

Jacinto, C. (comps.) (2010). *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo, Buenos Aires.

Kessler, G. 2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE. UNESCO. Buenos Aires.

Montes, N y Ziegler, S. (2009) Nuevos formatos escolares: ¿qué albergan como propuesta y qué habilitan como trayectoria para los jóvenes?, ponencia presentada en el *Seminario Internacional Entre Generaciones*, mimeo, Buenos Aires, FLACSO/ Fundación OSDE.

Poliak, N. (2007) *¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de maestría, mimeo, Buenos Aires, FLACSO.

Puiggrós, A. (2010). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Editorial Colihue, Buenos Aires.

Redondo, P (2004) Escuelas y pobreza: Entre el des asosiego y la obstinación. Paidós. Buenos Aires.

Rockwell, E (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Romero, M. (2000) Las representaciones del cambio educativo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, N° 2, 2000.

Southwell, M (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homosapiens Ediciones. FLACSO. Buenos Aires.

Southwell, M (2013) Destinos y salidas: escuelas medias frente a la desigualdad. En Romano, A y Southwell, M. *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. (2013) Unipe: Editorial Universitaria. Gonnet. Buenos Aires.

Southwell, M. (2009). "¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades", en Revista Propuesta Educativa, Año 17, Nº 30, FLACSO, Buenos Aires.

Terigi, F (2008) Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: *Revista Propuesta Educativa*, Nº29, FLACSO. Buenos Aires. TIRAMONTI, G y ZIEGLER, S. (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós. Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2011) Escuela media: identidad forzada. En Tiramonti, G (comp) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homosapiens Ediciones. FLACSO. Buenos Aires.

Ziegler, S (2011) Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homosapiens Ediciones. FLACSO. Buenos Aires



El proceso de construcción de identidades profesionales en estudiantes universitarios: El caso de los estudiantes de 2º año de la Lic. En Comunicación Social y de la Lic. En Periodismo de la UNSL

Autores: Mg. María Inés Cuello, Lic. Silvina Chaves
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis
E-mail: cuellomariaines@gmail.com/ chaves.silvina@gmail.com
San Luis, Argentina

Resumen: La presente investigación busca problematizar sobre el proceso de construcción de identidades llevadas a cabo en las prácticas de actores individuales, estudiantes de las licenciaturas en Comunicación Social y Periodismo, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Para ello tendremos en cuenta los aspectos que refieren que la identidad no solo concierne al individuo sino también al grupo, que se construye para diferenciarse de otros. Dado que las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, este trabajo se basa en el análisis minucioso y profundo de los modos en que los estudiantes referidos se identifican respecto de las carreras que cursan y las profesiones a las cuales éstas remiten.

La investigación se divide en etapas, ésta es la primera de ellas en la que a través de un cuestionario realizado donde se indagó sobre distintos aspectos que hacen a la imagen que cada uno de los estudiantes tiene respecto de la profesión periodística y del comunicador social, se relevaron los motivos personales de elección de la carrera, las características identificatorias que ellos perciben tanto de los periodistas como de los comunicadores, los espacios de trabajo que consideran acordes a las competencias profesionales, los rasgos distintivos entre unos y otros, los conocimientos específicos que manejan periodistas y comunicadores y los destinatarios o públicos a quienes se dirigen las producciones realizadas por periodistas por una parte y comunicadores por otra. Las respuestas de los estudiantes son consideradas como producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, en este caso la UNSL y en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. "Sobre todo, y en contradicción directa con la forma como se las evoca constantemente, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella". (Hall, 2003, p. 18)A partir de éste y otros conceptos teóricos en la presente investigación se buscará que los entrevistados expresen significados y valores construidos, y a la vez la identificación de los significados y patrones asociados a cada contexto social que son privilegiados y elaborados por las personas, dado que a través de nuestras propias narraciones es como, principalmente, construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y

como construimos al otro con quien en este caso queremos interactuar. Este primer análisis será confrontado y comparado con el segundo cuestionario que se realizará sobre el final de año académico, para conocer e identificar posibles modificaciones sobre la percepción individual y grupal de los estudiantes en la construcción de su identidad profesional.

Palabras clave: identidad-periodistas-comunicadores

Que es la identidad, característica

Varios autores destacan que los cuestionamientos respecto a qué es la identidad han tomado nuevos rumbos dejando de lado concepciones establecidas durante mucho tiempo. La llamada "crisis de identidad" es parte de un proceso más amplio de cambio que está dislocando los procesos y estructuras centrales de las sociedades modernas y minando las bases que otorgaban a los individuos un anclaje estable en el mundo social. (Hall, 2010) "El sujeto, previamente experimentado como poseedor de una identidad estable y unificada, se está volviendo fragmentado". (Hall, 2010, p. 365)

El sujeto postmoderno es considerado como carente de una identidad fija, esencial o permanente. "La identidad totalmente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía. Más bien, mientras se multiplican todos los sistemas de significación y representación cultural, somos confrontados por una multiplicidad desconcertante y efímera de posibles identidades, con cualquiera de las cuales nos podríamos identificar al menos temporalmente". (Hall, 2010, pp. 365,366)

Para algunos autores la problemática de la identidad está asociada a los debates actuales sobre la categoría de "subjetividad". En diferentes textos Laclau, Foulcault, Hall, Zizek, respecto a las posturas de Althusser, Lacan, Freud, desarrollan un conjunto de nuevos postulados que redefinen radicalmente la noción de "sujeto". Ya no aparece como de origen autónomo y no determinado de las prácticas sociales y de sentido. Se visualiza como una instancia producida y atravesada por formaciones sociales, ideológicas, culturales, que lo sobrepasan. (Martínez, 2007)

"En todos los casos se trata de evitar ver al "sujeto" como un dato obvio y dado, y de reconocer en él más que un hecho cerrado un problema: el problema de su constitución, de sus transformaciones, de su producción en el marco de un conjunto complejo y cambiante de significaciones y prácticas históricas". (Martínez, 2007, p. 8)

Martínez (2007) señala que se encuentran ligeras semiosis específicas en diversos enclaves culturales o géneros discursivos que proponen nuevas interpelaciones, posiciones de sujeto, funciones de autor. "En muchas ocasiones estos significantes, generados en los medios de comunicación, los discursos jurídicos o políticos, o la academia misma, se instauran como

categorías de legibilidad, explicación o legitimación del mundo que nos rodea." (Martínez, 2007, p.10)

Le proporcionan un sentido y un orden. Ocupan el lugar de antiguos marcos de referencia, y las personas se "sujetan" a estos como criterios capaces de organizar al Sí mismo y al Otro. Pero también les permite la posibilidad de formular los vínculos, los juicios de reconocimiento o de exclusión, las sanciones posibles respecto a ciertas prácticas, las fronteras de lo inaceptable. (Martínez, 2007)

Para la psicología social la identidad es una herramienta que permite pensar en el individuo la articulación de lo psicológico y de lo social. "La identidad expresa la resultante de las diversas interacciones entre el individuo y su entorno". (Cuche, 1999, p. 106) En el caso de los grupos que componen la presente investigación tendremos en cuenta que la manera de nombrarse esta marcada por diferentes modos de construcción de identidades, a partir de sus particularidades, de sus proyectos de comunicación, de sus modos de producción, de relacionarse entre sí, de lo conocido de los saberes adquiridos en el primer y segundo año de las respectivas carreras.

Consideraremos también que las identidades sociales y profesionales se han venido construyendo en el desempeño de la cotidiana tarea en los medios de comunicación social y en el cruce de las demandas de determinados sectores de la sociedad. Se trata de un modo de nombrarse que se corresponde a cómo se quiere presentarse ante la sociedad. Para definir la identidad de un grupo lo que importa es encontrar el conjunto de rasgos distintivos que son empleados por los miembros del grupo para afirmar y mantener una distinción cultural.

Nos guiarán los postulados tanto de Hall (2003), como de Cuche (1999), dado que ambos consideran a la identidad no como algo dado, sino como algo construido dentro de los marcos sociales que determinan una posición y orientan las representaciones y las elecciones de los agentes.

Tal como lo plantean estos autores la idea de construcción de la identidad da cuenta que el individuo utiliza para construirla recursos de manera estratégica. Y lo hace considerando la situación social en las que la empleará en contacto con los otros, dado que la identidad no se construye para sí sino para la relación con los demás. Es por ello que en la investigación planteada buscamos identificar los recursos utilizados y cómo se aplican, así como detectar los cambios que se han producido a lo largo del tiempo.

Esto se explica porque la problemática de la identidad centra su análisis en la relación con el otro. Identidad y alteridad tienen una parte común y están en una relación dialéctica. Por esta particularidad tiene variaciones y se presta a reformulaciones, incluso a manipulaciones. El

individuo en función de la apreciación de la situación, utiliza de manera estratégica sus recursos identitarios. (Cuche, 1999)

Porque "la identidad es siempre la resultante de la identificación que los otros nos imponen y que cada uno afirma. Significa que la identidad se construye, deconstruye y reconstruye según las situaciones. Está en un continuo movimiento, cada cambio social la lleva a reformularse de una manera diferente". (Cuche, 1999, p.119)A partir de estas consideraciones pretendemos visualizar qué aspectos tradicionales que identifican a las profesiones se mantienen y cuáles presentan innovaciones que pueden ser propios de una apreciación del grupo de jóvenes estudiante.

Charaudeau (2003) también habla de identidad al señalar que el sentido se construye al término de un doble proceso de semiotización: uno de transformación que convierte un mundo por significar en uno significado, y el otro de transacción que formula una hipótesis acerca de la identidad del otro sobre su saber, su posición social, su estado psicológico, sus aptitudes e intereses.. (Charaudeau, 2003)

Cuche (1999) aporta que toda identidad es al mismo tiempo diferenciación y siguiendo a Barth (1969) habla de frontera como resultado de un compromiso entre la identidad que el grupo pretende darse y la que los otros quieren asignarle, y destaca que es una frontera social, simbólica. Pero estas fronteras no son inmutables y se pueden dar desplazamientos producidos por cambios en la situación social, económica o política. Por lo tanto el estudio de la identidad debe hacerse desde un enfoque sincrónico y diacrónico. (Cuche, 1999)

Hall (2003) destaca que usa el término "identidad" para referirse al punto de encuentro, el punto de sutura entre, los discursos y prácticas que intentan "interpelarnos" o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y a los procesos que producen subjetividades que nos construyen como sujetos susceptibles de "decirse". Son las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre sabe que son representaciones y que se construye desde el lugar del otro. Por eso nunca puede ser idéntica, a los procesos subjetivos investidos en ellas. La sutura debe pensarse como una articulación y no como un proceso unilateral. (Hall, 2003)

Dado que las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. "Sobre todo, y en contradicción directa con la forma como se las evoca constantemente, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella". (Hall, 2003, p. 18)

En la sociedad mediatizada actual los medios se han instalado como una de las formas privilegiadas de construcción del lazo identitario. Se presenta el problema de una nueva visibilidad pero sobre todo de la construcción de una inter-subjetividad propia. (Escudero Chauvel, 2005) El

estudio del consumo cultural aparece como un lugar estratégico para pensar el tipo de sociedad que deseamos, el lugar que le tocará a cada sector. Así como el papel del poder público como garante de que el interés público no sea despreciado. (García Canclini, 1999) "Conocer lo que ocurre en los consumos culturales es interrogarse sobre la eficacia de las políticas, sobre el destino de lo que producimos entre todos, sobre las maneras y las proposiciones en que participamos en la construcción social del sentido". (García Canclini, 1999, p. 49)

La dimensión narrativa y simbólica de la identidad

La dimensión narrativa, simbólica de la identidad y el hecho de que ésta se construya en el discurso, coloca la cuestión de la interdiscursividad social, de las prácticas y estrategias enunciativas en un primer plano. (Arfuch, 2002) Como la identidad es representada, es narrada, es una forma de contar sobre como es uno mismo, o como es el grupo al que pertenece, tiene que ver con la historia y los momentos que vivimos. Por eso buscaremos que los entrevistados expresen significados y valores construidos.

"La pregunta sobre cómo somos, de dónde venimos se sustituye por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia, la cultura en el proceso de devenir, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir de la narrativización- necesariamente ficcional del sí mismo, individual o colectivo". (Arfuch, 2002, p.22)

Perspectivas teóricas sobre la metodología a utilizar

Partimos de considerar que la investigación cualitativa nos lleva a obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas. La investigación cualitativa actúa sobre contextos "reales" por lo que el observador procura acceder a las estructuras de significados propias de eso contextos mediante su participación en los mismos. (Vasilachis de Gialdino, 1992) "Tal como puede observarse, estas afirmaciones remiten al postulado del paradigma interpretativo referente a la resistencia a la "naturalización" del mundo social.

Taylor y Bodgan (1994) señalan que es un tipo de investigación que se constituye en un modo de encarar el mundo empírico que produce datos descriptivos donde interesan las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, siguiendo un diseño de la investigación flexible. Los estudios comienzan con interrogantes sólo vagamente formulados y ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística. El investigador cualitativo

estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan, interactuando con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario y, tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

A partir de estos conceptos teóricos se buscará que los entrevistados expresen significados y valores construidos, y a la vez la identificación de los significados y patrones asociados a cada contexto social que son privilegiados y elaborados por ellos, dado que a través de nuestras propias narraciones es como, principalmente, construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y como construimos al otro con quien en este caso queremos interactuar. El propósito es descubrir niveles de lectura y principales componentes que participan en la constitución de la identidad apoyados en la metodología narrativa para conocer las representaciones propias que cada persona elabora, para dar sentido a experiencias vitales a través de su propia identidad.

En el caso de la presente investigación preguntarse por ejemplo sobre ¿cuáles son las construcciones que remiten a un intercambio entre iguales? ¿Qué representaciones sociales asume cada alumno entrevistado que se manifiesten en el campo social, político, cultural? ¿Cómo se piensan y como se reconocen como futuros comunicadores o periodistas? entre otras preguntas, que han sido planteadas en la introducción del presente trabajo.

La investigación cualitativa consta de cuatro fases que se deben seguir de manera ordenada. Ellas son: la invención o diseño de investigación, que da lugar a un plan de acción; el descubrimiento, o recolección de datos, que denota una fase de observación y medida y genera información; la interpretación, o análisis, que señala una fase de evaluación o análisis y da lugar a la comprensión; y la explicación que alude a una etapa de comunicación porque produce mensajes. (Vasilachis de Gialdino, 1992)

En la presente investigación se desarrolló un cuestionario donde se le consultó de manera individual y anónima, a los estudiantes de ambas carreras, aquellos aspectos vinculados a su modo de identificarse como alumnos de periodismo y comunicación y sobre lo que consideraban rasgos sobresalientes de la identidad profesional. Se emplearon preguntas abiertas y cerradas, por lo que en algunos puntos, la respuesta incluyó más de una consideración por parte de los estudiantes. Algunos de estos puntos, se desarrollarán más adelante para mayor claridad en la interpretación de los resultados.

El investigador analiza diversas cuestiones como la historia de vida, pasaje o acontecimientos; el ambiente que comprende tanto el tiempo como el lugar en el cual vivió la persona o grupo, o sucedieron los hechos; las interacciones, como la secuencia de eventos y los resultados. Dentro de este proceso, el investigador reconstruye la historia de la persona o la cadena de sucesos,

luego los narra bajo su óptica y describe teniendo en cuenta la evidencia disponible. Pero además identifica categorías y temas emergentes en los datos narrativos que provienen de las historias contadas por los participantes, los documentos, materiales y la propia narración del investigador. (Ana Cecilia Salgado Lévano, 2007) El cuestionario elaborado, se confeccionó teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en el primer año de cursada de ambas carreras y las asignaturas que los alumnos comenzaban a cursar en el segundo año.

En la etapa de análisis de datos nos guiarán los aspectos que recomiendan Taylor y Bogdan (1990) quienes proponen un enfoque de análisis en progreso en investigación cualitativa basado en tres momentos: Descubrimiento, Codificación y Relativización, dirigidos a buscar el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian. Consideramos que este tema cobra importancia en estos tiempos de medios y tecnologías de información porque no es posible estudiar la cultura fuera de la comunicación y de todo aquello que los medios vehiculizan.

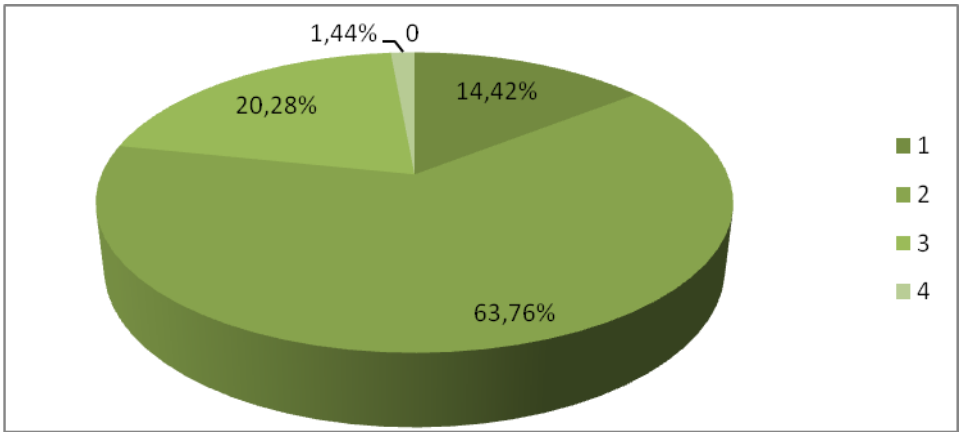
Análisis

Para el análisis se tomaron en cuenta todas las respuestas de los estudiantes, agrupándolas por bloques temáticos.La consulta incluyó preguntas abiertas y cerradas, se han considerado todas las respuestas desarrolladas por los alumnos. Vale decir que en algunas preguntas respondieron más de una característica, rasgo o particularidad de la identidad de una y otra profesión. Para sistematizar la información se agruparon las respuestas coincidentes o similares tal como se detalla a continuación:

A partir de la conceptualización de que la identidad no solo concierne al individuo sino también al grupo, que se construye para diferenciarse de los otros grupos, hemos detectado a través de las respuestas dadas por cada grupo que los alumnos de la licenciatura en Comunicación Socialdestacan como características más importantes que constituyen a la identidad de un comunicador la curiosidad, la formación y ser una persona crítica (63,76%) y la capacidad de comunicar estratégicamente sus mensajes, haciendo un correcto uso del lenguaje (20,28%). Ambas respuestas suman el 84,04%.

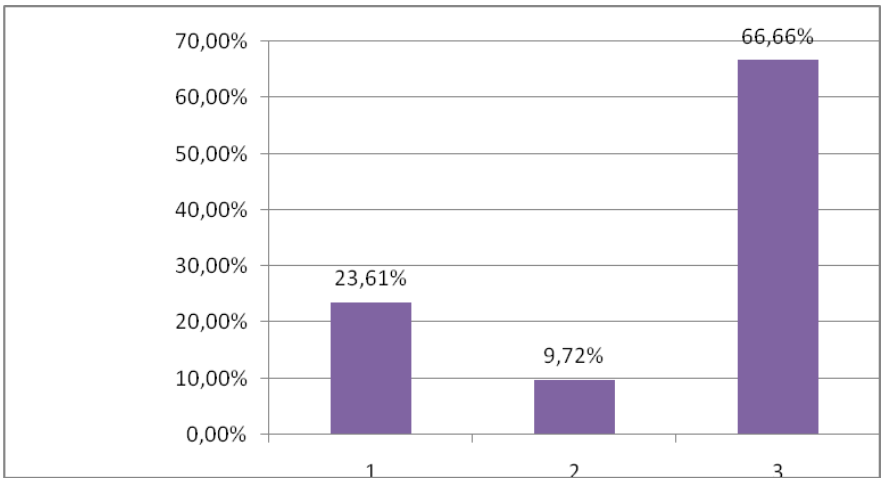
CARACTERISTICAS CON LAS QUE DEFINE LA IDENTIDAD DEL COM. SOCIAL

- Características de la Profesión (ética, objetividad, producción) 14,42%
- Cualidades del Comunicador (curioso, crítico, informado) 63,76%
- Estrategias aplicadas a la comunicación (buen uso del lenguaje, redacción) 20,28%
- No sabe/ No Contesta 1,44%



De manera coincidente los alumnos de la licenciatura en Periodismo consideran como rasgo más característico de la identidad de un periodista a la curiosidad, la formación, la ética, la idoneidad, el ser una persona crítica y cautivadora (66,66%). Otras respuestas incluyen características como la ética, el compromiso social, el interés por el público (23,61%) como las más resaltantes sumando ambas un 90,27%

- Características de la Profesión (ética, compromiso social, interés por el público, interpreta, informa y opina) 23,61%
- Características de la Redacción y uso de la palabra (claridad, buen uso de la palabra, buena redacción)9,72%
- Características del periodista (culto, investigador, curioso, crítico, busca la verdad, idóneo, con carácter, cautivador)66,66%



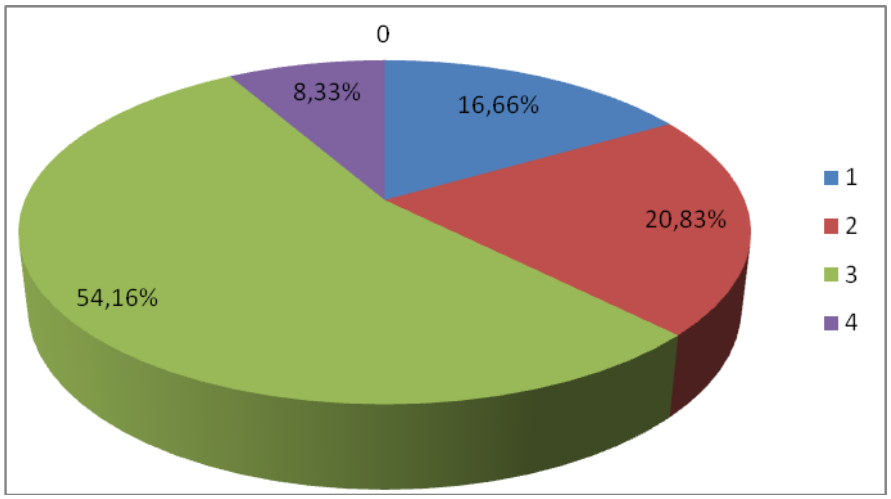
En este primer acercamiento buscamos conocer si las semiosis construidas provienen de significantes generados en los medios de comunicación o en la universidad que se han instaurado, como señala Martínez (2007) como categorías de legibilidad, explicación o legitimación

del mundo que nos rodea, a los cuales las personas se "sujetan" para organizar al Sí mismo y al Otro. Para ello consultamos cuáles son los rasgos que ellos identifican como diferenciadores entre ambas profesiones.

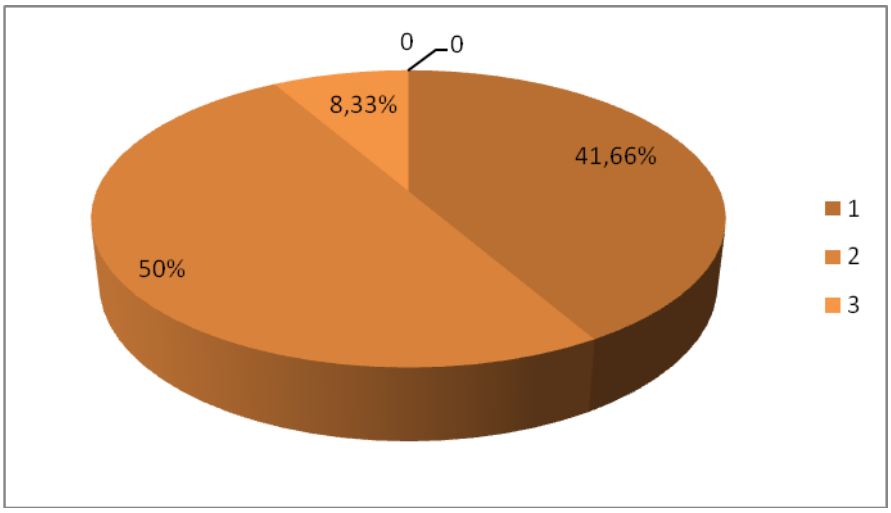
Los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación consideran en una gran mayoría, 54,16%, que los comunicadores tienen conocimientos más amplios que los periodistas. Al mismo tiempo respondieron que los periodistas son técnicos 50% y que sólo se forman en medios 41,66%.

MENCIONE RASGOS QUE DISTINGUEN A UN COMUNICADOR DE UN PERIODISTA

- El comunicador analiza y produce 16,66%
- El comunicador Investiga 20,83%
- El comunicador tiene conocimientos amplios 54,16%
- No sabe/No contesta 8,33%



- El periodista sólo se forma en medios 41,66%
- El periodista es un técnico 50%
- No sabe/ No contesta 8,33%

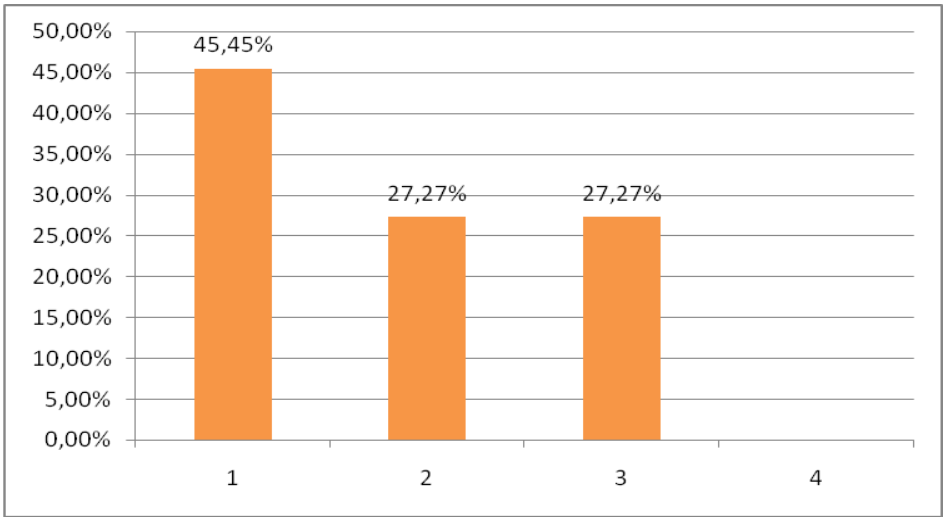


En tanto, los alumnos de la Licenciatura en Periodismo, respondieron que el periodista informa los hechos y relata lo que acontece en la realidad en un 45,45% y que el comunicador tiene un campo más amplio de conocimientos, 63,63%. Evidenciamos un modo de auto identificarse y de identificar al otro, coincidente en ambos grupos lo que se verá aún más marcadamente en el próximo ítem.

RASGOS QUE DISTINGUEN A UN PERIODISTA DE UN COMUNICADOR

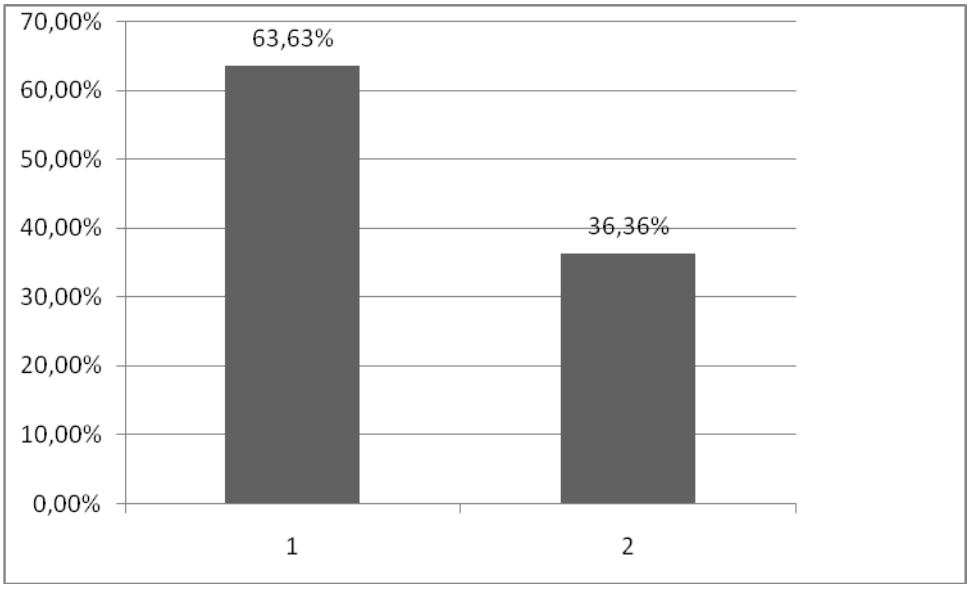
UN PERIODISTA:

- Informa hechos y muestra la realidad 45,45%
- Sólo se desempeña en medios 27,27%
- No sabe / No contesta 27,27%



UN COMUNICADOR:

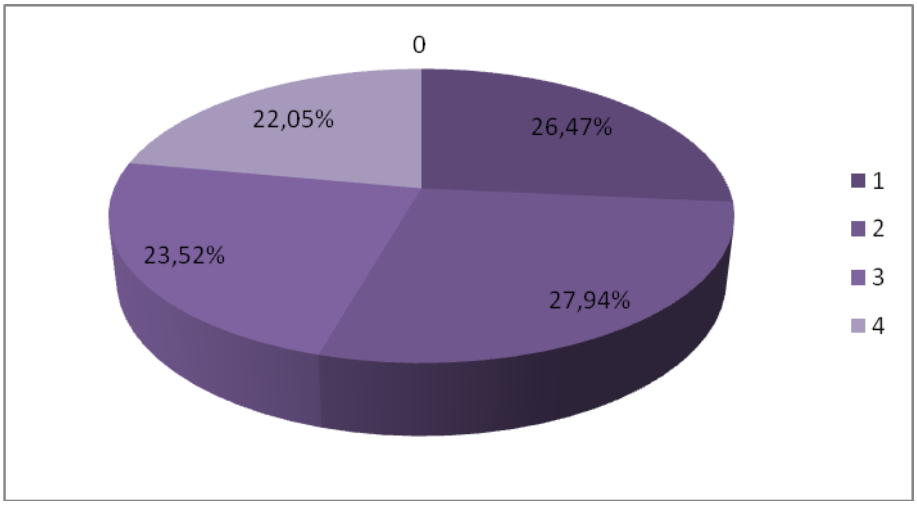
- Campo amplio, estudia la comunicación en general 63,63%
- Comunicación Institucional y /o Gubernamental. Venta de Información36,36%
-



Otro rasgo identitario que nos interesó indagar, fueron los espacios donde unos y otros consideraban que podrían insertarse profesionalmente. En el caso de los alumnos de Comunicación, respondieron en un 27,94% que podrían trabajar en docencia e investigación, seguido de los medios de comunicación en un 26,47%. Cabe señalar que las respuestas fueron variadas y los estudiantes ven como posibles ámbitos laborales las instituciones, las empresas y emprendimientos independientes:

ESPACIOS EN LOS QUE PUEDE DESEMPEÑARSE UN COMUNICADOR

- En medios de comunicación 26,47%
- En Docencia e Investigación 27,94%
- En organizaciones públicas y privadas 23,52%
- En otro ámbitos (fábricas, independiente) 22,05%

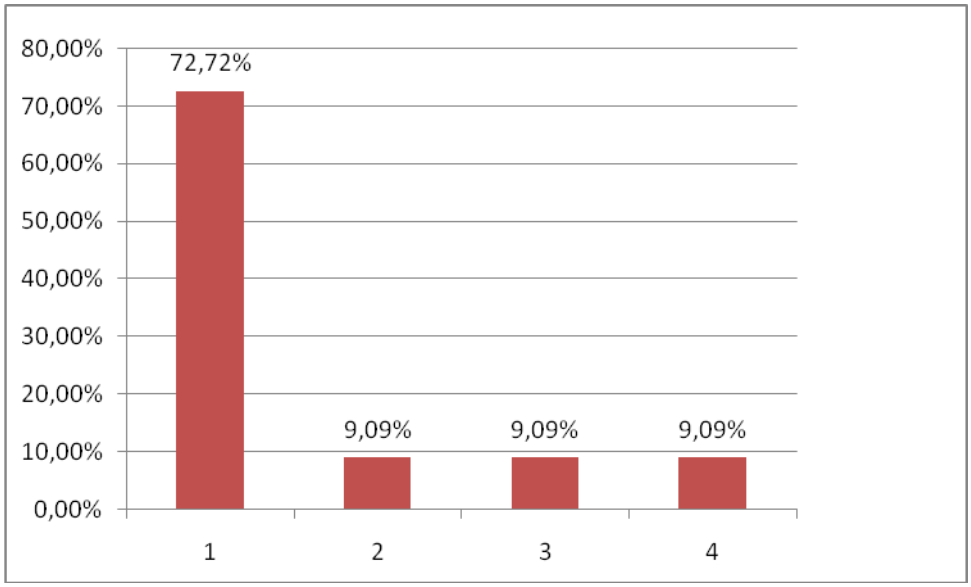


Los estudiantes de Periodismo respondieron mayoritariamente que los espacios laborales posibles, son los medios de comunicación en un 72,72%, comprendiendo el 27,28% a otros ámbitos de trabajo.

ESPACIOS DONDE SE PUEDE DESEMPEÑAR UN PERIODISTA

- En los medios de Comunicación 72,72%
- Como docente e Investigador 9,09%
- En Organizaciones públicas y privadas 9,09%
- Ámbitos diversos y literatura 9,09%

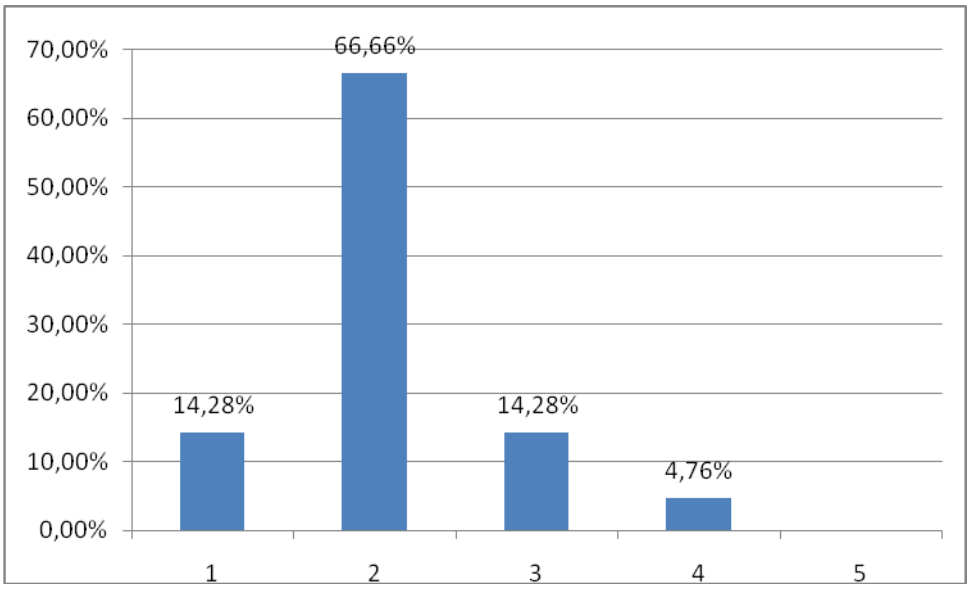
-

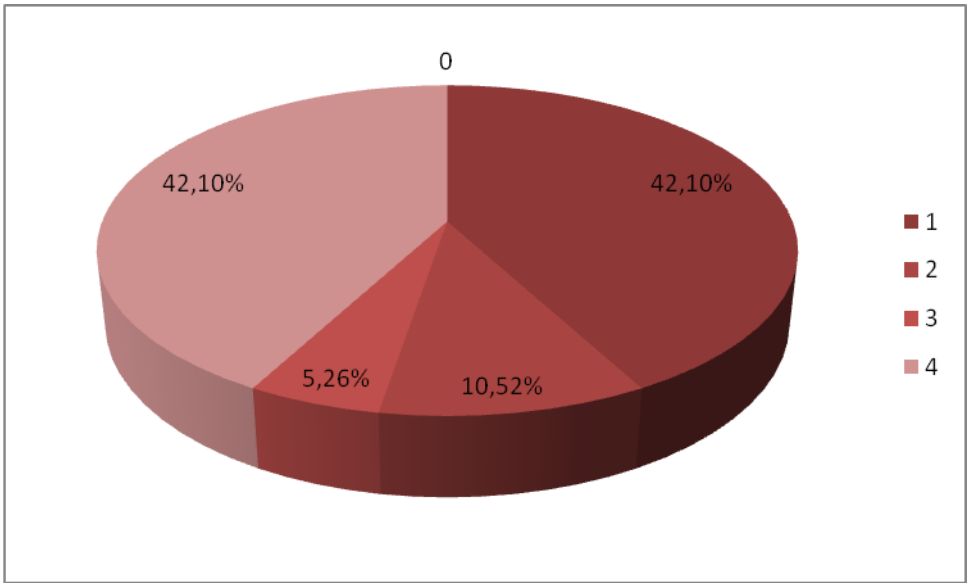


-

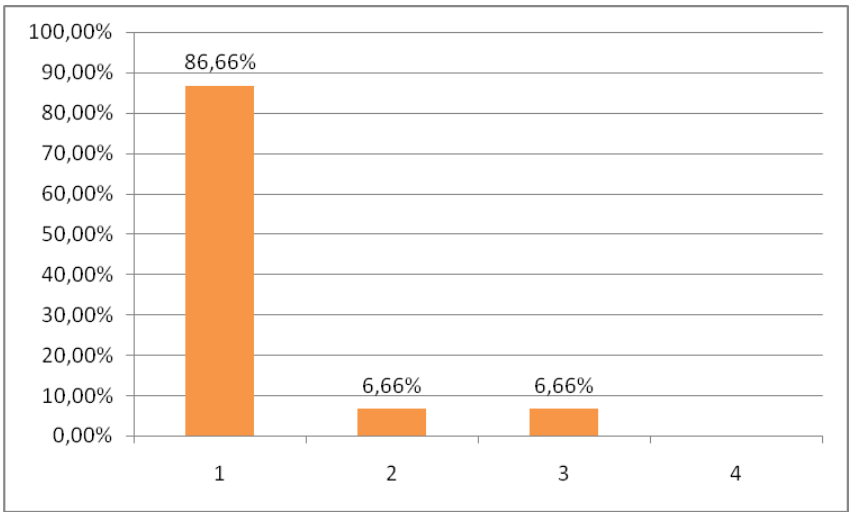
Consideramos, al menos por el momento, que estos rasgos distintivos señalados para ambas profesiones probablemente han sido adquiridos en instancias de formación en materias de primer año como puede ser el caso de los alumnos de periodismo que han cursado la materia Fundamentos del Periodismo, y para los alumnos de Comunicación Social en materias tales como Teorías de la Comunicación o en el curso de ingreso donde mantiene un contacto con profesionales que le cuentan sobre las prácticas sociales actuales. En este último caso, se identificó que si bien la mayoría veía como un posible espacio de desempeño profesional la investigación, no estaba claro en sus respuestas el lugar específico para el desarrollo de esa tarea.

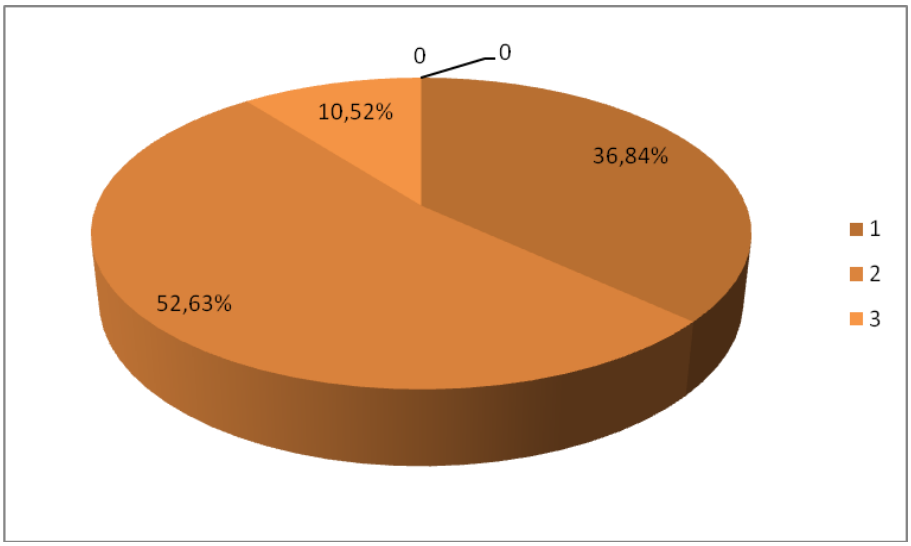
Respecto al ítem que pregunta sobre las bases de la producción de contenidos periodísticos y comunicacionales, los alumnos de periodismo respondieron en un 66,66% que la investigación, la responsabilidad y la ética son los pilares de la misma. Los alumnos de comunicación contestaron en un 42,12% que son los problemas sociales los que impulsan las producciones comunicacionales, presentando igual margen de duda sobre la pregunta con un 42,42% de estudiantes que no respondieron.Es probable que la falta del reconocimiento de esta etapa se deba a que al estar en una instancia de formación no pueden aún internalizar las concretas prácticas sociales que se despliegan en el terreno social en la instancia de la concreta práctica profesional lo que le permitiría ubicarse en el sistema social y ser ubicado por los demás en esa instancia.





Ante la consulta de los posibles destinatarios de las producciones generadas por periodistas y comunicadores, ambos grupos coinciden en que la sociedad y el público son los destinatarios de las mismas. Los estudiantes de Periodismo respondieron en ese sentido en un 86,66%, mientras que los de Comunicación lo hicieron en un 89,47%. Se visualiza que los estudiantes pueden identificar al destinatario de las producciones periodísticas y comunicacionales como un conglomerado, sin determinar las especificidades de esos públicos ni de identificarse ellos mismos como el otro, en la construcción de esas producciones. El construir el vínculo con el otro Charaudeau (2003) lo menciona como un proceso de transacción que formula una hipótesis acerca de la identidad del otro sobre su saber, su posición social, su estado psicológico, sus aptitudes e intereses y contempla el efecto de influencia que quiere producir así como la relación que quiere establecer.





En la presente investigación buscamos conocer además las transformaciones que se pueden haber producido a lo largo del año lectivo 2014 con el aporte recibido en las materias que se cursan en el 2º año de ambas carreras. Para ello, reiteraremos la consulta y ahondaremos en la indagación del problema de la identidad profesional y grupal.

Bibliografía

ARFUCH, L. (2002). Identidades, sujetos y subjetividades. Problemáticas de la identidad.Arfuch L. (compiladora) Buenos Aires: Trama Editorial Prometeo Libros.

CUCHE, D. 1999. La noción de cultura en las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

CHARAUDEAU, P.(2003). El discurso de la información. Barcelona: Ed. Gedisa

ESCUDERO CHAUVEL, L. (2005). Identidad e identidades. En Estudios Revista del Centro de Estudios Avanzados N° 17. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Editorial Comunicarte.

GARCIA CANCLINI, N. (1999). El consumo cultural en América Latina. El consumo cultural una propuesta teórica. Sunkel, G. coordinador. Santa Fe de Bogotá. Colombia: Tercer Mundo Editores, Convenio Andrés Bello.

HALL, S.; du GAY, P. (2003). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires. Editorial. Amorrortu.

HALL, S. (2010). Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Colombia. Envión Editores.

OROZCO GÓMEZ, G. (1996). La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa. La Plata, Argentina. Ediciones Periodismo Comunicación.

OROZCO GÓMEZ, G. (2002). Recepción y mediaciones. Casos de investigación en América Latina. Travesías de la recepción en América Latina. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma. Orozco Gómez G. coordinador

LOZANO, E. (1999). El consumo cultural en América Latina. Del sujeto cautivo a los consumidores nómades. Sunkel, G. coordinador. Santa Fe de Bogotá. Colombia: Tercer Mundo Editores, Convenio Andrés Bello.

MARTINEZ, F. (2007). Discursos mediáticos y nuevas subjetividades. Perspectivas teóricas sobre "identidad" y "subjetividad". (1 ed) Martínez, F. compiladora. Villa María. Universidad Nacional de Villa María.

TAYLOR, S., BOGDAN, R. (1999). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. (1 ed) Buenos Aires. Paidós.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992). Métodos cualitativos I, los problemas teórico espistemológicos. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina, S. A



Alfabetización Política en construcción: posibilidades y límites en dos escuelas secundarias residuales de la Ciudad de San Luis

De Pauw, Clotilde; Pasqualini, Valeria; Cocco, Pedro
Facultad de Ciencias Humanas – UNSL
San Luis Capital, Provincia de San Luis.
e-mail: clodepauw@gmail.com

Resumen

El Presente trabajo se inscribe en un Proyecto de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la FCH de la UNSL. El mismo se denomina: *"Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad".* En este espacio compartiremos algunos resultados del trabajo realizado en una de las líneas de dicho Proyecto, en la que nos proponemos *"caracterizar los procesos de Alfabetización Política y Académica en Escuelas Secundarias de la Ciudad de San Luis, a fin de desentrañar los Posicionamientos Subjetivos que dichos procesos habilitan en los jóvenes que a ellas asisten".* El estudio está focalizado en estudiantes del último año del Nivel Secundario, de escuelas públicas ubicadas en barrios pertenecientes a diversos sectores socio-económicos (zonas céntricas y urbano-marginadas).

Estos procesos pueden ser leídos y comprendidos en la articulación entre educación y política – educación y sociedad, puesto que es allí donde encontramos una clave de lectura en relación a los objetivos políticos y la distribución que la escuela realiza de aquellas prácticas y contenidos para la formación de la ciudadanía. Por esto, la necesidad de referenciar al contexto sociopolítico de la Provincia de San Luis, que es gobernada hace más de treinta años por un régimen Neopatrimonialista que en el plano educativo ha instalado y sostenido la meritocracia, la competencia y con ello el disciplinamiento de los y las sujetos/as que habitan las escuelas.

Ello se traduce en una fragmentación en el Sistema Educativo Provincial, en el que conviven distintas modalidades y estructuras organizativas configurando diversas instituciones escolares, las que constituyen, al mismo tiempo, circuitos claramente diferenciados según la pertenencia social de quienes concurren a ellas.

En este trabajo presentaremos algunos aportes que surgen del análisis de las entrevistas y grupos de discusión llevados a cabo con estudiantes que asisten a dos escuelas secundarias públicas que resultan atípicas en nuestro contexto, por los procesos que allí se generan. El mismo se centrará en los procesos de Alfabetización Política y Académica descriptos por los y las jóvenes para, desde allí, desentrañar cómo es que en la articulación de ambos se pueden dilucidar los posicionamientos subjetivos que los estudiantes asumen y las categorías desde dónde leen la realidad social en la que habitan. En este sentido, nos moviliza poner a discusión el papel que juega la Escuela Secundaria en

la transmisión de saberes que interpelen a los y las sujetos/as y los y las habiliten para participar activamente de las prácticas políticas, sociales e históricas. En términos de Raymond Williams, ambas escuelas son residuales. Y probablemente por razones históricas pero también azarosas, han podido preservar la intención de poner a disposición de los y las jóvenes experiencias de formación política que, sin resultar radicalmente transformadoras, se ofrecen como alternativas con respecto a la tradición selectiva promovida desde la hegemonía.

Palabras Clave: Alfabetización Política, Alfabetización Académica, Escuela Secundaria

Alfabetización política en construcción: posibilidades y límites en dos escuelas secundarias residuales de la Ciudad de San Luis.

Centrarnos en las prácticas de Alfabetización Académica y Alfabetización Política que la escuela secundaria promueve en jóvenes de la ciudad de San Luis, implica interrogarnos acerca de lo "que pasa" o "deja de pasar" en los pasillos, en las aulas, en los vericuetos de la vida cotidiana de la escuela, en términos del lugar que esta institución construye, para que las nuevas generaciones puedan inscribirse en su tiempo histórico, que es el tiempo de la formación de su subjetividad política y de su posicionamiento en el espacio social. Entendemos que las escuelas ocupan un lugar en el proceso de transmisión de lo político, en tanto pasadoras de la memoria colectiva; habilitando o clausurando procesos que impulsen la configuración de miradas más o menos críticas de la realidad.
Preguntarnos por el *Qué* se lee y se escribe, *Para Qué*, *Cómo* y *Cuáles* son los espacios/tiempos que se le destinan a estas prácticas, implica interrogarnos por la articulación entre educación y política – educación y sociedad, puesto que es allí donde encontramos una clave de lectura en relación a los objetivos políticos y la distribución que la institución escolar realiza de aquellas prácticas y contenidos para la formación de la ciudadanía.

El escenario nacional: las tramas de las prácticas políticas de los jóvenes

Desde hace algunos años en la Argentina, como en otros países latinoamericanos, con la asunción de nuevos gobiernos, parecieran vislumbrarse nacientes procesos de repolitización de la sociedad, en donde los jóvenes ocupan un lugar importante, puesto que reaparecen en la escena pública como protagonistas de diversas prácticas vinculadas a ámbitos de la vida social, política y cultural.
En estos procesos se distingue un movimiento que va del desinterés y la apatía característicos de los 90, a grados crecientes de interés y movilización por parte de los jóvenes; o dicho de otra manera, del pasaje de miradas ingenuas a miradas más críticas de la realidad.

En relación al lugar asignado a la política en las últimas décadas del Siglo XX, coincidimos con las apreciaciones de Sergio Balardini (2005): *ese sentido de la política como lugar de transformación del mundo se invierte en los años 80 y 90, cuando la economía pasa a subordinarla y pretende convertirla en pura técnica y administración. La política como transformación quedó entonces desplazada porque – se proponía – las cosas no se pueden cambiar. Eso significaba, además, naturalizar las relaciones sociales. Naturalizar: pobres hubo y los habrá siempre. Naturalización que, como tal, encubre el hecho de que allí no hay naturaleza sino decisiones humanas: se trata de la sociedad, de la cultura y de la política (2005:100).*

Sin embargo, y a favor de la democratización de la sociedad, en la última década se pusieron en cuestión estas naturalizaciones y se generó un desplazamiento hacia formas que parecieran indicar mayor involucramiento de los jóvenes con la cosa pública. Múltiples estudios e investigaciones que hacen foco en la relación política y juventud, dan cuenta de ello. Núñez (2013:113) plantea que *así como unos años atrás se solía caracterizar a la juventud como apática o descreída, a partir de la nueva coyuntura cobraron visibilidad aquellos trabajos que, desde tiempo atrás, habían prestado atención a las prácticas políticas juveniles, enfocados por la búsqueda de la "cosa política" en las y los jóvenes, o de lo juvenil en la política. En definitiva, para el caso argentino, es posible sostener que existe un desplazamiento en las preocupaciones de la investigación sobre juventud, en el que la interrogación acerca de la participación juvenil transita de los estudios sobre las instituciones de la modernidad hacia la indagación en las nuevas experiencias participativas donde lo performativo cobra especial relevancia.*

Ahora bien, este aumento en los niveles de participación y la heterogeneidad de prácticas y experiencias, no se ha desarrollado en igual magnitud ni producido de la misma manera en todo el territorio nacional. Estas variaciones radican en diversas razones, que van desde las implicancias de vivir en una gran urbe, mediana localidad o un pueblo; la idiosincrasia del lugar, su historia, sus gobiernos y los diversos modos en que se configuraron las sociedades, entre otros.

Nos interesa acudir a los resultados de una investigación reciente[1], pues resultan adecuados para ilustrar las precedentes afirmaciones. En la misma se indaga, entre otras cosas, la existencia de centros de estudiantes en diferentes escuelas secundarias y la participación de los alumnos en dichas organizaciones. Las diferencias territoriales son evidentes, la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Neuquén se destacan, ya que más de la mitad de los encuestados respondió que sus escuelas contaban con Centro de estudiantes (el 66,3% y el 56,4% respectivamente). En contraposición, en Salta un abrumador 82,2% del estudiantado expresó no contar con este tipo de organización en la institución escolar. (Núñez, P., 2013).

[1] La investigación de referencia es Intersecciones entre la desigualdad y educación media – un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones, realizada en Salta, Neuquén, provincia de Buenos Aires y ciudad de Buenos Aires con la participación de equipos locales en cada una de ellas, bajo la coordinación de la FLACSO.

Se indagó también respecto a la participación de los alumnos en los centros de estudiantes, y se hallaron los siguientes resultados: la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Neuquén son los lugares donde los jóvenes más participan en el centro de estudiantes de su escuela – 10,8% y 11,1% respectivamente-. En el otro extremo aparece la provincia de Salta, donde solamente el 0,7% de los alumnos respondió que participaba en esa organización estudiantil. *Estos datos muestran la presencia, extendida de manera difusa a lo largo de la geografía del país, de un tipo de organización estudiantil tradicional como lo es el espacio centro de estudiantes. (*Núñez, P., 2013:119)

En el cotidiano transitar por escuelas de la ciudad de San Luis, en el marco de nuestro Proyecto de investigación, hemos ido construyendo conocimientos que nos permiten afirmar que la realidad de esta capital se presenta como similar al escenario de la provincia del norte argentino, descripto en la investigación mencionada anteriormente. A la vez, que también en la misma ciudad se presentan diferencias entre establecimientos educativos, en lo que respecta a los centros de estudiantes y la participación de los jóvenes. Cabe preguntarnos aquí por las múltiples causas que configuran esta particular realidad.

El escenario local: las tramas del silenciamiento

En San Luis, como en otras provincias argentinas, se consolidaron regímenes Neopatrimonialistas con sus modos casi feudales de ejercicio del poder (Trocello, G., 2009). En términos de participación política, estos regímenes promueven prácticas e interpelaciones ideológicas tendientes a construir procesos de legitimación simbólica, generando una cultura política donde se diluye la percepción de la ciudadanía, reforzándose la idea de una supuesta cercanía con el líder. Se construye un imaginario social centrado en la imagen de patronazgo, con lo que se logra la adhesión incondicional, sobre todo de aquellos sectores más pobres que fueron cooptados por las prácticas clientelares del Estado. Así, distintas prácticas y discursos van construyendo esta forma de concebir la política y la participación, encorsetando al sujeto, y transformándolo en siervo del Estado. Estos regímenes, combinan la aplicación de políticas neoliberales y neoconservadoras que no sólo han producido el empobrecimiento de la población en términos económicos, sino también y fundamentalmente simbólicos, en tanto el Estado y el mercado aparecen como guardianes de los derechos de ciudadanía, distribuyendo de manera arbitraria las oportunidades y los recursos y solidificando una aceptación acrítica, que conlleva a la colonización de las conciencias, al quiebre de las capacidades sociales de rebelión y por ende, a la fragmentación social.

Para legitimarse, este régimen generó durante los largos años que persiste en el poder, una serie de rituales, prácticas y discursos que operan como poder simbólico para "unificar", exaltar los rasgos "propios", "lo peculiar", el "espíritu de nuestro pueblo", sus "notas esenciales" y "excluir" lo no común, que es todo aquello que podría poner en peligro la supuesta unidad y estabilidad del líder. Procesos que implican una peligrosa debilidad e inmovilismo de la sociedad civil para reclamar el "derecho a

tener derechos", puesto que las estrategias de la hegemonía tienden a producir un deterioro a veces sutil, a veces explícito de lo que "nos es común", del mundo compartido desde la multiplicidad y la heterogeneidad, lo abierto, lo "a construir", lo cambiante como espacio de filiación político-cultural.
Detrás de esa cooptación ideológica de las conciencias, necesaria para sostenerse en el poder, se esconde el interés de generar condiciones de posibilidad para la pérdida de la credibilidad en la participación política, la desafección e indiferencia ante problemáticas sociales comunes y sobre todo, la privación a los/as jóvenes y a las nuevas generaciones de procesos educativos que les permitan construir esquemas referenciales para pensar la realidad más allá del sentido cotidiano, más allá del texto con el que el gobierno argumenta y teje la trama de relaciones que entrampan a los sujetos en un "léxico último[2]" (Rorty;1996) que se convierte, parafraseando a Freire, en la "cultura del silencio".

El escenario escolar investigado: las tramas de dos escuelas residuales

En este contexto, desde nuestro lugar de educadores e inscriptos en el PROICO *"Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad"*[3], nos propusimos en una primera etapa *"caracterizar los procesos de Alfabetización Política y Académica en Escuelas Secundarias de la Ciudad de San Luis, a fin de desentrañar los Posicionamientos Subjetivos que dichos procesos habilitan en los jóvenes que a ellas asisten"*.[4]

Este trabajo nos convoca a compartir algunos resultados que surgen del análisis de las entrevistas y grupos de discusión llevados a cabo con estudiantes de los últimos años[5] que asisten a dos Escuelas Secundarias Públicas de la Ciudad de San Luis: la Escuela Normal dependiente de la UNSL y una escuela que en su Nivel Primario es No Graduada dependiente del Estado provincial, ambas escuelas atienden a sectores de la población de clase media y media alta de la ciudad de San Luis. El análisis se centrará en los procesos de alfabetización académica y política descriptos por los y las jóvenes para, desde allí, desentrañar cómo es que en la articulación de ambos procesos se pueden dilucidar los posicionamientos subjetivos que los y las estudiantes asumen, y las categorías desde dónde leen la realidad social en la que habitan. En este sentido, nos moviliza poner a discusión el papel que juega la Escuela Secundaria en la transmisión de saberes que interpelen a los sujetos y los/las

[2] Rorty entiende por "léxico último" aquel "conjunto de palabras que (los seres humanos) emplean para justificar sus acciones, sus creencias y sus vidas". "Es último en el sentido de que si se proyecta una duda acerca de la importancia de esas palabras, el usuario de éstas no dispone de recursos argumentativos que no sean circulares"

[3] Dicho Proyecto pertenece a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

[4] La muestra de escuelas quedó conformada por seis establecimientos escolares de distintos tipos de gestión: escuelas públicas de gestión estatal, escuelas públicas autogestionadas, escuelas públicas experimentales y escuela pública dependiente de la Universidad. Para este trabajo, se analizarán los resultados obtenidos en dos escuelas.

[5] Las entrevistas y grupos de discusión se realizaron durante los años 2011 y 2012.

habilite para participar activamente de las prácticas políticas, sociales e históricas, esto es para la construcción de una ciudadanía activa y crítica.

Para dar cuenta del complejo proceso de articulación entre educación y política – educación y sociedad, en el que se inscriben los procesos de Alfabetización Académica, Alfabetización política y la construcción de posicionamientos subjetivos; es necesario detenernos en la singularidad de ambas escuelas puesto que, la distribución que realizan de aquellas prácticas y contenidos para la formación de la ciudadanía, están estrechamente vinculadas con su devenir histórico y con el imaginario social que se ha construido alrededor de ellas. Desde esta perspectiva, en términos de Raymond Williams (1980) ambas escuelas pueden considerarse residuales. Se entiende por *residual*, no lo arcaico, señala este autor, sino un elemento cultural que habiéndose constituido en el pasado, aún tiene vigencia en el presente como alternativa, como modo de resistencia a las actuales configuraciones de significados, valores, experiencias y prácticas. *Un elemento cultural residual se halla normalmente a cierta distancia de la cultura dominante efectiva, pero una parte de él, alguna versión de él- y especialmente si el residuo proviene de un área fundamental del pasado - en la mayoría de los casos habrá de ser incorporado si la cultura dominante efectiva ha de manifestar algún sentido en estas áreas* (Williams, R., 1980: 145).

Lo residual tiene que ser analizado en su relación con lo dominante, ya que puede instalarse como modo de resistencia a dicho orden dado que representa los deseos y aspiraciones humanas que el poder rechaza o desvaloriza. Raymond Williams (1980:147/8) señala que *ningún modo de producción y por tanto ningún orden social dominante y por lo tanto ninguna cultura dominante, verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana, toda la energía humana y toda la intención humana.* Sin embargo agrega (…) *un rasgo distintivo y comparativo de todo orden social dominante es, hasta dónde se afianza dentro de la escala total de las prácticas y experiencias en su intento de incorporación* (Williams, R., 1980:147/8).

En este sentido haremos una breve reconstrucción de la historia de ambas escuelas, para dar cuenta de por qué podemos considerarlas residuales, en su afán de generar prácticas alternativas en relación a la formación de los sujetos políticos y los procesos que, desde la hegemonía se han forjado para obstaculizar que los/as jóvenes y las nuevas generaciones reciban como herencia las herramientas para una comprensión critica de la realidad.

Debemos remarcar la importancia que la tradición histórica de las dos instituciones[6] analizadas, comprende en el contexto de la provincia. La Escuela "E", fue fundada como un Jardín de Infantes en el año 1936 y debe su nombre a la mujer que organizó, junto con otras maestras, la primer huelga docente en Argentina allá por 1881. En 1987 a pedido de los/as padres/madres se promueve la creación del Nivel primario, tomando características particulares como los agrupamientos no graduados, en los cuales los/as estudiantes eran promovidos por el logro de objetivos. Será recién en

[6] A los fines de la escritura, denominaremos a las escuelas en cuestión, Escuela "E" y Escuela "F".

el año 1994 que se crea el Nivel Secundario, como escuela común. A nivel de lo local, y de algún modo sosteniendo la memoria de quien le dio su nombre, esta escuela se ha convertido en referente de compromiso e implicación de la comunidad educativa en las luchas por mejores condiciones de trabajo y de estudio. La participación política de un amplio sector docente, del estudiantado y de los padres y madres, ha construido en el imaginario social la idea de una escuela "politizada", participativa y con un significativo rol protagónico en luchas sociales desarrolladas en la provincia: el puntanazo del 2004, las movilizaciones del 2006 en reclamo del boleto estudiantil gratuito, la lucha por sueldos dignos y el reconocimiento del doble cargo docente en el 2010, entre otras. De hecho, a mediados de la década de los ´90 resistiendo a la implementación de la Ley Federal de Educación y a las escuelas autogestionadas nació de ella lo que en la provincia se conoció como la "Coordinadora de Padres en Defensa de la Educación Pública". La voz de una de sus alumnas nos permite sostener que esta escuela supo preservar la memoria colectiva, de quien le dio su nombre:

> *E.: ¿Cómo es que esa escuela, siendo escuela pública logra una identidad tan definida y a su vez tan diferente de la mayoría de otras escuelas?*
>
> *A.: No sé, yo no sé bien la historia pero por lo que tengo entendido en el Lucio Lucero fueron las primeras maestras que hacen paro en San Luis y capaz que pueda ser por eso pero no sé. Además sé que* ***desde que está el colegio hubo profesores que siempre se caracterizaron por luchar por lo justo y que con el paso de los años se fue transmitiendo y que ahora se sigue haciendo eso***[7] (Entrevista a Alejandra, escuela "E").

Sin embargo, por tener una voz activa en las luchas por algunos derechos sociales, esta escuela ha sido sistemáticamente resistida desde la hegemonía, logrando romper con su capacidad matrizadora de las nuevas generaciones en términos de formación de ciudadanías críticas y activas y en ese sentido, tal como señala Raymond Williams (1980) el orden social dominante ha agotado literal y simbólicamente*, la energía humana, la intención humana, las prácticas humanas* y humanizantes que caracterizaron a esta escuela hasta hace poco tiempo, como residual.

En tanto que la Escuela "F" ubicada en la zona céntrica de la ciudad de San Luis, fue creada en 1876, como anexo al Colegio Nacional de San Luis y en el año 1939 con la creación de la Universidad Nacional de Cuyo, pasa a ser una de sus dependencias. En ella se educaron sucesivas generaciones de maestros y maestras y es a partir de la década de los ´70 del Siglo XX donde comienza a vivir sucesivas transformaciones, entre ellas la creación de distintos bachilleratos con diferentes orientaciones. En 1983 con el advenimiento de la democracia, se produjeron distintos hechos que marcaron cambios en las formas de organización escolar, entre ellos la creación de la Asociación de Padres y Amigos de la Escuela, el Centro de Estudiantes, el Consejo de Escuela como forma de gobierno representativo de diversos sectores, entre otros. Esta escuela pudo mantenerse fuera de las regulaciones que la Ley Federal de Educación impuso al Sistema Educativo, pero no estuvo exenta

[7] De aquí en adelante el subrayado es nuestro.

de los avatares que el neoliberalismo dejó como impronta de actuación en el seno de las Universidades Públicas. Es de destacar que los/as docentes mantuvieron durante largos años una lucha sostenida por el ejercicio de la ciudadanía plena, recientemente conquistada. Sin embargo no es una escuela que se involucre activamente en las luchas colectivas de otros sectores de la provincia, ni tan siquiera acompañe a los/as trabajadores/as de la educación de San Luis. Se trata más bien de una escuela de elite que, por su dependencia de la Universidad, es capaz de abrir intersticios para el acceso a ciertos capitales culturales y simbólicos que abren la posibilidad del cuestionamiento, pero ello no termina traduciéndose en prácticas alternativas de resistencia. Lo que la escuela habilita en relación a las prácticas de pensamiento y al acceso a otros mundos más allá del pequeño mundo paternalista del Estado provincial, es lo que nos permite ubicarla como residual.

En términos de Raymond Williams (1980), ambas escuelas hasta hace muy poco tiempo, por razones históricas, pero probablemente también azarosas pudieron preservar, por decirlo de alguna manera, la intención de poner a disposición de los y las jóvenes experiencias de formación política que, sin resultar radicalmente transformadoras, se ofrecían como alternativas con respecto a la tradición selectiva promovida desde la hegemonía. Dolorosamente en una y otra, se ha producido un proceso de deterioro en relación a la transmisión de los saberes que hacen posible la construcción de lo "común" y una retracción hacia formas autoritarias de ejercicio del poder que, entre otras cuestiones, han jaqueado las condiciones de posibilidad para que los Centros de Estudiantes pudiesen funcionar.

Las prácticas de alfabetización académica y las de alfabetización política que analizamos a continuación son parte de esa historia donde todavía el zócalo de silencio y la violencia simbólica no se cernía sobre las formas de subjetivación de los jóvenes en estas escuelas secundarias.

¿Qué prácticas de Alfabetización Académica encontramos en ambas escuelas?

Desde este espacio de producción entendemos a la Alfabetización Académica como *un proceso psicológico y social amplio y permanente que trascurre en los distintos escenarios del sistema educativo. Se caracteriza por la apropiación/construcción de un conjunto de conocimientos lingüísticos, de nociones y estrategias necesarias para comprender y producir textos que se utilizan en contextos de estudio y habilita la construcción de marcos de referencia desde los cuales interpreta el mundo y actúa en él (PROICO 4-1-8802).*

Así las prácticas de lectura y escritura- prácticas humanas, históricas, sociales y políticamente construidas – se constituyen en un camino privilegiado para acceder al saber y apropiarse de la lengua, para construirse a sí mismo inventando un camino particular, dándole un sentido a sus propias experiencias. Poder pensar la propia vida con ayuda de obras literarias o de testimonios que atañen a la experiencia humana, a otras vidas, a otros países, a otras épocas, poder narrarse a sí mismos a través de las prácticas de escritura, constituye desde nuestra perspectiva, un derecho

elemental. No hay una verdadera ciudadanía sin un trabajo de pensamiento, sin aprender a argumentar, a discutir, a tener una opinión propia; a valerse de los saberes construidos por la humanidad para comprender la razón de ser de las cosas; lo que presupone que se proporcionen los medios para ese trabajo.

Nos interrogamos entonces ¿***Qué ofrecen las Escuelas "E" y "F" a los jóvenes en relación las prácticas de lectura y escritura****?... ¿**Para qué se lee y se escribe**?... ¿**Cómo se lee y se escribe?... ¿Qué tipo de experiencias se promueven en torno a lo escrito y qué posicionamientos suponen?...***

A diferencia de lo que ocurre con otras escuelas secundarias investigadas, en las que hoy nos ocupan, las prácticas de lectura y escritura tienen materialidad en la cotidianeidad escolar, esto es tanto en el pequeño mundo del aula como en otros espacios institucionales. Asimismo, los sujetos entrevistados, en su gran mayoría, recuperan prácticas de lectura y escritura en sus vidas personales sociales.

Si nos centramos en las **prácticas de lectura,** en ambas escuelas los/as estudiantes señalan que en el **aula** lo predominante es recurrir a fotocopias, muchas de ellas descontextualizadas que ofrecen contenidos fragmentados y a internet para la búsqueda de información, pero en algunos espacios curriculares también se ofrecen a la lectura, libros completos propuestos por los docentes y elegidos por los/as estudiantes. En "Literatura", "Ciencias Políticas", "Historia", "Filosofía" se convoca a leer a Jean Paul Sartre, Marx, Nietzsche, Sábato, Gabriel García Márquez, Isabel Allende, Marco Denevi, entre otros. En este sentido, es interesante señalar que los estudiantes pueden identificar también las obras con sus autores, discurrir sobre su contenido, referenciar aquellos libros en los que se sintieron acogidos, aquellos que los convocaron a pensar/se o aquellos que los abandonaban a poco de andar, lo que implicaría que se estableció en estos adolescentes alguna complicidad entre sus vidas y la literatura.

En este mismo orden, otras señales que nos revelan que en estas escuelas la lectura no es una práctica anodina, son las posibilidades que han construido los/as estudiantes para desentrañar con qué sentidos, para qué los textos son puestos a circular en el espacio del aula: se lee para resolver las tareas que tradicionalmente los docentes demandan, como la resolución de guías de lectura, la resolución de pruebas, el análisis de oraciones, la elaboración de resúmenes o figuras de síntesis, pero también para evaluar la comprensión y la interpretación, para debatir, argumentar, opinar, dar la propia posición frente al pensamiento de un/a autor/a o de los análisis de un sector de la realidad que esta práctica promueve; se lee para generar metareflexión tanto en relación a los propios procesos de conocimiento como de las prácticas de los/as docentes. Algunos de los procesos que se ponen en marcha en el aula hacen posible que los/as estudiantes aumenten sus grados de autoconciencia, tomen la palabra y pongan en cuestión- interpelando - las relaciones que establecen con estas prácticas sociales:

*"La **lectura como herramienta nos parece que es muy valiosa** para llegar a construir un conocimiento, para conocer todas las opciones, para **mirar desde distintas perspectivas y así poder asumir una postura,** llegar a posicionarnos de un lado o del otro"* (Grupo de discusión Escuela "E")

*"Es muy distinto leer para biología que para ciencias sociales, por ejemplo. En ciencias naturales lo que leés te hace pensar más para aplicar ese contenido a la práctica, como aprender un texto sobre las células, por ejemplo y luego aplicarlo a una fórmula. **En cambio en ciencias sociales lo que leemos nos sirve para la defensa de nuestras ideas en un debate, es una lucha de ideas**"* (Grupo de discusión Escuela "E")

*"Algunos profesores sí nos dejan buscar información en internet. Otros están totalmente en contra. En mi escuela casi todos los profesores están en contra en cuanto a la educación por Wikipedia, el Rincón del vago y todo eso. **En literatura no te dejan sacar información de Internet a menos que la desarrolles o la sintetices**. No que esté igual. También porque no sabés si esa información es errónea. Por ejemplo, en el rincón del vago hay trabajos prácticos que te salen tal cual. Yo creo que también es un tema del profesor, porque cómo te va a dictar lo mismo que sale en internet. Ya hace cuánto tiempo viene dictando ese mismo trabajo práctico para que los alumnos se aviven y lo suban echo* (Entrevista a Gustavo, Escuela "F")

En relación a las **prácticas de escritura en el espacio áulico**, en ambas escuelas a los/as estudiantes se los convoca a realizar diversas actividades: resúmenes, toma de notas en clase, escritura de trabajos prácticos, monografías, síntesis, informes, afiches y en algunos casos redacción de cuentos. Cuando les solicitamos que describan, dando cuenta del para qué y cómo de la escritura en el aula, encontramos que existe un predominio de **prácticas que tienden a la reproducción**, es decir copias textuales y respuestas que no implican procesos de elaboración por parte de los sujetos. En este sentido la voz de Gustavo es elocuente:

*"Nos hacen escribir lo que está en el texto, muy pocas veces tenés que desarrollar algo propio. **Por ahí en los últimos puntos te dicen "pone con tus propias palabras", pero siempre terminas poniendo lo mismo del texto pero en primera persona. Lo que pasa es que si no te enseñan a escribir con tus propias palabras se te hace medio difícil**, porque si tenés tres puntos que son copiar y pegar, y los últimos son de tus propias palabras, lo único que sabes es copiar y pegar* (Entrevista a Gustavo, escuela "F")

Junto a aquellas prácticas, los/as docentes proponen otras que buscan posicionar a los/as estudiantes en un lugar que supone mayor creatividad y autonomía, prácticas que tejiendo lectura y escritura los/as invitan a asumir posiciones, inventar, imaginar; a distanciarse de la realidad para comprenderla, y a buscar las razones de ser de los acontecimientos.

*"Nosotros siempre **en Sociales tenemos profesores que nos pudieron abrir un abanico de posibilidades, podíamos debatir acerca de los problemas de la realidad y presentar ideas. Quedábamos de acuerdo con ellos en presentar una escritura.** Por ejemplo, en*

Historia este año tuvimos tres profesores, los tres nos presentaron esta forma de presentar trabajos prácticos escritos por nosotros. Ellos nos enseñaban cómo hacerlo". (Grupo de discusión Escuela "E")

Prácticas que, articulando los aprendizajes promovidos por los/as docentes, brindan palabras, espacios, imágenes, formas que pueden servir de usina para expresarse y expresar problemáticas institucionales o sociales en las que los/as jóvenes se involucran. Apropiarse de las reglas de producción de lo escrito, componer formas "de decir" según los contextos de uso y las gramáticas en que estos serán receptados y significados; implica el aprendizaje de distintos elementos narrativos y de las convenciones propias del acto de escribir, a la vez que asumir la responsabilidad ético- política de reescribir el mundo haciéndose partícipe de él:

"Hay una Docente que nos enseña a escribir cartas y nos enseña que no es lo mismo una carta que le escribís a una persona mayor que una que se le escribe a un amigo. Depende más que nada de la persona, del destino que se le va a dar. Ella nos enseñó porque ***queríamos escribirle una carta al Director sobre problemáticas sociales que vive la escuela. Pedidos que tenemos que hacerle*** *(…) Esta escuela es muy abierta y te da la posibilidad de expresión que es muy importante, la escuela tiene un centro de estudiantes en donde los chicos tienen la posibilidad de expresarse, el Director esta siempre por los pasillos, va a los cursos, entonces los chicos pueden tener acceso a él. Pero escribir la carta tenía la intención de dejar por escrito nuestros problemas y además era una forma de aprendizaje."* (Grupo de discusión, escuela "E")

Sin que estas prácticas de lectura y escritura que suceden en las aulas, lleguen a alterar el orden instituido, sin que se ofrezcan como rebeldes, como alternativas a las prácticas hegemónicas; al menos para nuestro contexto ellas emergen como un espacio para que la palabra- pensamiento sea posible, para que la lectura y la escritura encuentren cierta encarnadura y produzcan ciertos efectos de subjetivación que les permita a los adolescentes y jóvenes escoger su propia manera de decir, su propia manera de *luchar con las ideas.* Se trata, por tanto, de prácticas que se ofrecen a la experiencia de las nuevas generaciones como una invitación a re- crear los sentidos y los significados para que los lectores y escritores, se dejen sorprender y algo *"les pase"* con aquello que les pasan algunos de sus docentes, para que no repitan memorísticamente lo que el maestro les transmite, sino para inscribirse en "*el borrador del maestro, para prolongarlo, para ir más allá de él*" (Bárcena, F. y Mélich, J. C., 2014).

Así las prácticas de lectura y escritura trasvasan los límites del aula y se inscriben en la temporalidad de lo que permite y posibilita la cultura institucional, los horizontes que construye, los modos en fueron haciendo lugar a la formación de los/as adolescentes y jóvenes, las marcas y huellas simbólicas que se inscriben en sus modos de "estar siendo" en estas escuelas y que, en definitiva, son parte de la peculiaridad de aquello que las convierte en residuales. Tanto en las entrevistas como

en los grupos de discusión que llevamos a cabo con los/as adolescentes, éstos recuperaron prácticas de lectura y escritura que no siempre son promovidas por la institución, pero al menos son permitidas. Así la lectura y la escritura median una serie de experiencias que se ponen a rodar en la escuela y que son organizadas, ya sea desde los Centros de estudiantes o de algunos/as docentes: una revista de la escuela dirigida por un grupo de docentes y producida por los y las alumnos/as, la participación en concursos literarios intra e interescuelas, pedidos de autorizaciones para realizar eventos que impliquen a toda la institución, convocatorias a participar de las reuniones y asambleas de los centros de estudiantes, discursos, folletos, propuestas programáticas para las elecciones del Centro, sucesivas notas al director y directora de ambas escuelas para plantearle diversos temas/problemas que los/as ocupan (peligros en la zona de la escuela, desencuentros con docentes, recuperación del lugar que históricamente fue del Centro de Estudiantes[8], pedidos de autorización para sesionar en las aulas, solicitar que les permitieran seguir poniendo música en los recreos y organizando juegos, notas al Ministro de Educación de la provincia para solicitar su presencia en una asamblea escolar y reclamarle por las condiciones de vida y de trabajo dentro de la escuela), entre otras.

> ***"…una vez cuando éramos más chicas, estábamos en 3er. Año, salí delegada del curso y tuve que ir a una reunión del*** *centro de estudiantes y desde ahí tuvimos que hacer una carta al director. Nos tuvimos que poner de acuerdo todos en lo que teníamos que decirle de una problemática que estaba surgiendo en la escuela. Tuvimos que ser formales, educados* ***para que no le moleste al Director, que no le fuese incómodo. No tenía que ser larga y contener todo el problema…"*** **(Grupo de discusión Escuela "E")**

Podemos decir entonces, que ambas prácticas son promotoras de la construcción de significados y sentidos que los jóvenes han ido atribuyendo a la experiencia escolar. De hecho, la conmemoración de acontecimientos del pasado que implican la construcción de una conciencia histórica, tales como el Día de la Memoria, el último día de libertad de los pueblos originarios, La Noche de los lápices, entre otros; se han ido instituyendo porque la escuela construye una posición al respecto, al mismo tiempo que los jóvenes asumen un posicionamiento crítico y activo empujando año a año para recordarlos. Así, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, se recuperaron prácticas de lectura y escritura estrechamente vinculadas a la organización de estas conmemoraciones: se escriben obras de teatro, discursos, glosas, se lee historia, poemas, literatura.

> ***N: En los actos, en el Día de la Memoria o el Día de la Dignidad Aborigen se daba lugar para que alguien escriba sobre el tema y después se seleccionaba el que estaba mejor***

[8] Con la casi explícita intencionalidad de desarticular el Centro de Estudiantes de la Escuela dependiente de la UNSL, la primera estrategia de la ortodoxia para ejercer sus dominación fue sacarles el lugar que se les había históricamente asignado, luego se generaron diversos procesos de desacreditación que, finalmente hicieron que en el 2008 desapareciera el Centro como espacio de participación política.

> ***escrito y se leía en el acto. Eso con los actos que organizaban los profesores, porque están los actos de los profesores y*** *el del Centro de Estudiantes que son más subjetivos; o sea cada uno iba pasando y desarrollaba una idea, no hacía falta una mesa para decidir si estaba bien o no.*
>
> ***E: ¿Esta es una práctica habitual o es de algún profesor en particular?***
>
> ***N: No, es una práctica que ya está fija…***
>
> ***E: ¿O sea que los actos se preparan con mucha participación de los alumnos?***
>
> N: Sí, hay mucha participación. (Entrevista a Nacho, Escuela "F")

Al momento en que realizamos la indagación, las prácticas de lectura y escritura en ambas escuelas, se constituían en prácticas que les permitía a los estudiantes ampliar su universo de interpretación y comprensión y, en cierto modo se convierten en herramientas de resistencia. Lo que se aprende en la escuela y en las aulas instrumenta para abordar distintos problemas de la realidad social, y es que, una ciudadanía activa y crítica es algo que se construye. En ese sentido, la lectura y la escritura pueden ayudar a crear un cierto número de condiciones necesarias para acceder a ello, produciendo efectos de subjetivación que le permitan al lector – escritor tomar conciencia de que es posible apartarse de caminos trazados por otros, escoger su propia manera de decir, encontrar sentido a las prácticas cotidianas, buscar razones para vivir, tener derecho a tomar decisiones y participar en un devenir compartido. Instituciones que, de un modo u otro, dejaron abiertos ciertos intersticios para configurarse en espacios de subjetivación y de formación política:

> *"La lectura y la escritura que hacemos en la escuela aportan un 70% a la formación.* ***La escuela tiene que enseñar pero después tiene que dar el empujón para que lo podamos vivir.*** *La escuela da la base pero la experiencia es re importante".* (Entrevista a Alejandra, Escuela "E").
>
> "La **escritura y la lectura me parece algo sumamente importante porque es poner en palabras para que los demás se enteren y hoy en día, por suerte lo podemos hacer, porque hubo épocas donde no se podía** transmitir el pensamiento porque hay gente que moría por hacerlo, por eso es algo que tenemos que aprovechar". (Entrevista a Nacho, Escuela "E")

Estoy convencida –dirá la antropóloga francesa Michel Petit - *de que la lectura* [y agregamos, la escritura]*, pueden ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas. Y que pueden constituir una especie de atajo que lleva a una intimidad un tanto rebelde, a una ciudadanía* (Petit, 1999: 105)

Compartimos con Myriam Southwell (2012) que la tarea histórica y el sentido de la escuela media en Argentina fue la formación política de las nuevas generaciones. En este horizonte, la mediación de los procesos educativos tiene por función poner a disposición aquellas interpelaciones que filian a los sujetos a una cultura compartida, a una cultura política que les permita participar de la herencia común. Esta autora, siguiendo a Jacobsen y Aljovín de Losada (2005) señala que la cultura política refiere a "*una perspectiva de cambio y continuidad que privilegia símbolos, discursos, rituales, costumbres, normas, valores y actitudes de individuos o grupos para entender la construcción, consolidación de los grupos de poder y las instituciones pero también su desmantelamiento*" (Southwell, M., 2012: 50).

Del análisis de las entrevistas y grupos de discusión podemos sostener que en ambas escuelas se ha construido una "cultura política" que pudo hacer lugar a "lo político" en tanto transformación de sí, y a la participación política. Así, pudimos observar que muchos/as estudiantes asumen posicionamientos muy activos ante la realidad social, puesto que han construido esquemas de percepción, valoración y acción desde donde no sólo ponen en cuestión el orden social vigente, el ejercicio autoritario del poder en la escuela, la pobreza, la desnutrición, la distribución desigual de la riqueza, los problemas de salud, la falta de conciencia política de muchos de sus compañeros/as, sino también se involucran en los problemas escolares y sociales, buscan construir otras miradas, reclaman espacios curriculares que dejaron de funcionar y que estaban estrechamente vinculados con prácticas sociocomunitarias, se comprometen con temas relacionados con la historia y con la realidad presente. Estudiantes que se han apropiado de modos de ser y estar siendo que favorecen el diálogo, el respeto, la construcción de estrategias de persuasión de las autoridades escolares para lograr los objetivos, que pueden autoevaluarse en sus prácticas de participación política y han construido un plus de sentido a la existencia de los Centros de Estudiantes:

> ***"En la escuela "F" hay una movida más relacionada a lo extracurricular del Centro de estudiantes,*** *hacer cosas con el Centro de estudiantes, al menos para nosotros eso es lo esencial, hacer algo (…) Algunos profesores nos incitan a que participemos, pero sobre todo está más motivado por los alumnos.* ***En el centro de estudiantes ahí se aprenden muchas cosas, el trato, por ahí la forma en que uno tiene que actuar con alguien superior jerárquicamente en la institución. El tema del respeto, hablar calmados, no perder el tiempo en discusiones para llegar a algo. Por ahí el centro de estudiantes para los que participan, ayuda mucho".*** **(Entrevista a Gustavo, Escuela "F").**
>
> ***"****Con el Centro de Estudiantes hemos trabajado un montón afuera de la escuela, en un comedor,* ***en realidad se trataba de que los chicos se olvidaran un ratito de los problemas que tenían, entonces se almorzaba con los chicos, jugábamos toda la tarde, se festejaba el día del niño, se les prestaban libros, se les leía, se los ayudaba en el***

colegio, se hacía apoyo escolar también. *Y en la fábrica abandonada donde vivía gente que no tenía casa se hizo la huerta que la gente tenía que cuidar porque iba a ser para ellos y también se organizó el día del niño. Siempre nosotros trabajamos fuera de la escuela y en representación de la escuela"* **(Entrevista a Alejandra, Escuela "E").**

Estas escuelas han logrado interpelar a los sujetos y han sido capaces de construir condiciones para la configuración de concepciones críticas de la realidad social y, en este sentido podría sostenerse con Paulo Freire (1994) que pudieron ayudar a la configuración de subjetividades alfabetizadas políticamente. Un/a Alfabetizado/a Político es aquel que en su historia ha logrado conquistar aquella "lucidez política" que le permite poner en cuestión y someter a juicio crítico sus esquemas de percepción, valoración y acción, sus vivencias y representaciones acerca del mundo en el que vive y desde allí, develar las dinámicas del poder que atraviesan el orden social vigente. Un/a alfabetizado/a políticamente es aquel y aquella que puede interrogarse acerca de su compromiso y posicionamiento ante las problemáticas de la realidad. Un/a alfabetizado/a políticamente es aquel/lla que decide "involucrarse" con su formación y ser hospitalarios con las problemáticas de quienes sufren cualquier forma de opresión, que pueden conmemorar y darle la bienvenida a la memoria para edificar, desde ella, otras narrativas, otros relatos "de" y "en" nuestro tiempo histórico.

Estas escuelas que han podido sostenerse al momento de la investigación- no sin conflictos, no sin contradicciones- como residuales en un contexto donde, la eficacia en el proceso de inculcación del arbitrario cultural hegemónico está dado porque las prácticas que se legitiman son aquellas "políticamente neutrales", "políticamente correctas". Dos escuelas que distribuyeron una tradición selectiva capaz de generar ciertas prácticas sociales y educativas emancipatorias, habilitar zonas de cuestionamiento, ofrecer la posibilidad de pensar más allá y aún en contra de los/as docentes, abrir a la pregunta auténtica. Dos escuelas que fueron capaces de fundar un orden simbólico y hacer posible que sucesivas generaciones de adolescentes y jóvenes encontraran allí espacios para definirse a sí mismos, demarcar el lugar desde donde se posicionaban y localizar aquellas relaciones que son casi definitorias en aquello que se ama y a lo que se puede volver para reorientar la mirada, aquello que deja huellas en la subjetividad como en el caso de Alejandra, una de las entrevistadas cuando pudo nombrar a su escuela como "la mejor escuela":

E: ¿Qué quiere decir para vos la mejor escuela Alejandra?

A: No sé, que siento que capaz no se aprenden un montón de contenidos porque tiene un montón de falencias la escuela, contenidos que por ahí para alguien son re importantes, aprender física, matemática o biología...pero que por lo menos ***a mí me enseño un montón de cosas la escuela, "organizarme", yo estoy segura que aprendí a organizarme por la escuela a la que voy y a decir lo que pienso teniendo no sé, al director o ministro delante y que no me importe nada, que se lo digo y sé que hay un colegio atrás que me va a respaldar siempre, siempre.***

Dos escuelas que, por razones históricas pero también azarosas, se pudieron constituir como *"una comunidad política",* puesto que tal como señala Ranciére (2011), *"autorizan formas de subjetivación de los no- contados"* y en nuestro contexto los no- contados por el poder hegemónico son los/as adolescentes y los/as jóvenes, puestos que en ellos y ellas se encierra la promesa de futuro.

Bibliografía.

BALARDINI, Sergio (2005) *¿Qué hay de nuevo, viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil*. Ed. Nueva Sociedad. Argentina

BÁRCENA, Fernado y MÉLICH, Joan- Carles (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Ed. Miño y Dávila. Bs. As., Argentina.

FREIRE, Paulo (1986) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ed. Siglo XXI, México.

NÚÑEZ, Pedro (2013) *La política en la escuela.* Editorial La Crujía. Bs. As., Argentina.

PETIT, Michèle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura***.** Fondo de Cultura Económica, México.

PROICO 4-1-8802 (2010-2014): Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad. Secretaría de Ciencia y Técnica- FCH-UNSL.

RANCIERE (2011) *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Ed. Herder, Barcelona

RORTY, Richard. (1996) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Editorial Paidos, Barcelona.

SOUTHWELL, Miriam (Comp.) (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones.* Ed. Homo Sapiens, Rosario, Argentina

TROCELLO, G. (2009): "La manufactura de Ciudadanos siervos. Cultura política y regímenes neopatrimonialistas". San Luis. Nueva Editorial Universitaria.

WILLIAMS, Raymond. (1980). *Marxismo y literatura* .Ed. Península, Barcelona.



Significados que los Egresados del Prof. En Ciencias de la Educación, le atribuyen a la Formación Docente en Pensamiento Crítico

Di Lorenzo Lorena
Universidad Nacional de San Luis
dilore@unsl.edu.ar
San Luis capital

RESUMEN:

El presente trabajo, forma parte de una síntesis de la Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en investigación social, de la Universidad Nacional de Córdoba. El problema guía de la investigación fue: ¿Cuáles son los significados que los egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación del plan 20/99, de la Universidad Nacional de San Luis, le atribuyen a la formación docente en pensamiento crítico?

Los objetivos se encaminaron a analizar los significados que los egresados en Ciencias de la Educación le atribuyen a los discursos y las prácticas educativas fundadas en pensamiento crítico que circularon y experimentaron durante su formación de grado.

Se trabajó desde un diseño cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, centrando la mirada en los discursos narrados por los protagonistas, privilegiando la palabra de las personas que formaron parte de la presente investigación, a través de entrevistas en profundidad. Interesaron los aspectos subjetivos, los significados de las personas, para poder interpretarlos en el marco del contexto en el que tienen lugar. Se centró en el estudio de los múltiples sentidos que adopta la noción de crítica en la carrera de Ciencias de la Educación, el punto de partida fue un Plan de Estudio y programas académicos que remarcan un espíritu crítico en la formación docente.

Las discusiones y resultados respecto a los discursos, aluden a tres características centrales de la formación docente en pensamiento crítico: habitar un lugar, contar con un maletín de análisis y orientarse a una praxis transformadora. Describen tres perspectivas del pensamiento crítico; se explicita un fuerte énfasis teórico y se distinguen dos tipos de ruptura que provoca la formación, respecto a la visión de mundo conservadora construida previamente, una radical y otra fragmentada.

En relación a las prácticas educativas distinguen tres bloques de docentes a cargo de su formación, docentes descomprometidos, que abordaron los temas de manera tradicional; docentes con un discurso crítico en el marco de prácticas docentes tradicionales y docentes comprometidos con una formación en pensamiento crítico que apostaron a prácticas educativas alternativas. Dentro de estas últimas, se destacan dispositivos que posibilitan la problematización del contenido, la actuación de textos académicos y la lectura, toma de posición y argumentación. Además se describen

espacios extracurriculares como la educación popular y la práctica gremial, como instancias de una verdadera praxis y pensamiento crítico.

Palabras claves: significados, egresados, pensamiento crítico, formación docente.

INTRODUCCIÓN:

"Formar en pensamiento crítico" es una frase que resuena constantemente en las instituciones educativas, se presenta reiteradamente en las aulas, textos, planes y programas de estudio, como así también en las más diversas disciplinas y campos ocupacionales.

En la actualidad es impensable una institución de Formación Docente que, en sus aspectos estructurales formales o procesuales-prácticos, no recuperen la dimensión del "pensamiento crítico" (PC) como aspecto clave de la formación, ya sea como una verdadera responsabilidad o una mera formalidad. Sin embargo la falta de clarificación del término o la utilización del mismo por diferentes posiciones ideológicas, dificulta visualizar el compromiso que debe asumir un formador con respecto al conocimiento y a la realidad, si quiere desarrollar el "pensamiento crítico" en sus alumnos.

De aquí la necesidad de indagar **¿Cuáles son los Significados que los Egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación del Plan 20/99, de la Universidad Nacional de San Luis, le atribuyen a la Formación Docente en PC?** Profesores que han transitado su formación universitaria en el marco de un Plan de estudio y programas académicos que mencionan, remarcan y destacan el pensamiento crítico, lo que lleva a pensar que diversas prácticas educativas han intentado promover dicho pensamiento. Sin embargo, lo expresado en párrafos anteriores, sumado a la colonización y la cooptación de estos términos, están situando el campo de la formación docente en un espacio de "lucha".

Es importante aclarar que por razones de extensión se omitió el marco conceptual, pero los conceptos de significados (Berger y Luckman 1989; Bruner 1991, Schütz 1991), pensamiento crítico (Boron 2006, Sirvent 2008, Stolowicz 2008, Altamirano 2009), formación docente (Vogliotti 1998, Achilli 2000, Duhalde 2011) y formación docente en pensamiento crítico (Giroux 1992, Freire 2004) fueron las conceptualizaciones centrales.

Con respecto a los metodológico, la investigación fue un estudio cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo que tendió a comprender los significados de los egresados de la carrera en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis le atribuyen al PC, centrando la mirada en los acontecimientos narrados por los protagonistas.

Los sujetos fueron los egresados de la carrera formados con el Plan 20/99, ya que por un lado desde lo estructural-formal se pone énfasis en una formación en PC y se remarca el espíritu crítico del futuro profesional, y por otro porque diversos docentes de la carrera hacen mención al PC en sus programas académicos.

Se trabajó con entrevistas en profundidad, a partir de la cual se construyeron categorías emergentes, a fin de interpretar, en torno a los objetivos propuestos, significados que las personas investigadas poseen en relación a la formación docente en PC.

SÍNTESIS ANALÍTICA:

En este apartado se presentan las categorías que emergieron del discurso de los egresados, estas describen los significados respecto a la formación docente en pensamiento crítico. A continuación se presentan por razones de extensión, algunos fragmentos de entrevistas:

Categoría: Significados sobre el PC:

En este apartado los egresados aluden a las diferentes maneras de entender el pensamiento crítico, en este sentido teniendo en cuenta los significados que han construido los sujetos, se pueden identificar tres modos distintos de concebir el pensamiento crítico:

a) Perspectiva marxiana, PC como doctrina, en este sentido relatan:

"(…) porque por ejemplo para la Moni la transformación del mundo tenía que ver básicamente con dos dimensiones, lo económico y lo político, y ***la base era marxista*** *(…)"O1*

"Y mientras que Pedro yo no se si es similar a esos aspectos, me parece que recordando lo que vimos en la asignatura, Pedro mencionaba que ***uno de los elementos estaba vinculado al marxismo****,* ***pero era uno de los elemen****tos (…)" O1*

b) Perspectiva interpretativa, PC como reflexión, mencionando:

"(…) mientras que en otras asignaturas cuando se hablaba de pensamiento crítico era muy banal, porque se hablaba de pensamiento crítico en sentido ***como la reflexión, pero se agotaba en eso en la reflexión de lo cotidiano, pero no tenía una base ideológica*** *O1*

c) Perspectiva de sentido común, PC como doxa, que se manifiesta de tres maneras:

-Como una crítica negativa aislada, en este sentido expresan:

"S*e usaba yo soy crítico* ***porque veo todo lo malo*** *y no hago nada, los* ***debates consistían en eso en decir todo lo malo*** *(…)" L1*

"(…) con critica no quiere decir criticar (…) ***a veces se utilizaba la crítica sola, ir en contra de la corriente, simplemente decir que no a algo*** *(…)" Vi1*

-Como mera opinión, afirmando:

"(…) *y porque las propuestas eran reflexionemos, debatamos, pero todo sin fundamentos, entonces* ***todo quedaba en la mera opinión*** *y encima era ver todo lo negativo,* ***trabajabas los contenidos desde una doxa****, viste la diferencia que plantea Platón entre doxa y episteme, entonces cuando te recibís si no tenes conocimientos te queres agarrar la cabeza (…)"J1*

-Como la reproducción de la crítica producida por otros, señalando:

"*Sino todos terminamos saliendo, diciendo,* ***reproduciendo una crítica que no es nuestra*** *y por eso creo que hay tanta disconformidad con, los egresados (…)"L1*

Categoría: Comprender y transformar: las características de la formación docente en pensamiento crítico: teniendo en cuenta los discursos de los egresados se conceptualizan tres características esenciales de toda formación crítica:

a) Habitar un lugar: la construcción de un posicionamiento político- ideológico, al respecto expresan:

"(…) *es asumir una* ***postura ideológica****, mirar la realidad desde otro lugar, mirando aspectos positivos y negativos y* ***como poder transformar la realidad****, que transformaciones puede hacer uno a partir de esas lecturas*". (Mar1)

"(…) depende de lo que se entienda por ***crítica reflexiva****, esto de que* ***tiene que ver con una posición política-ideológica*** *con ver lo que pasa en la realidad y* ***buscar soluciones*** *(*…)"J1

b) El maletín de análisis: el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y reflexivo de la realidad, en este sentido afirman:

"para mí ***para criticar hay que conocer el objeto*** *que uno quiere criticar, pero no es una crítica vacía, es poder* ***mirarlo, describirlo y analizarlo*** *y en función de eso argumentar porque se ve de tal forma, crítica argumentada, sostenida"D1*

c) La praxis transformadora: al respecto expresan:

"No es solo criticar sino que ***implica una articulación con el hacer****, y hay personas en la universidad comprometidas (…)"L1*

"(…) esta comprensión debe ir acompañada por ***acciones críticas*** *y también creo tiene que ver con el fundamentar el porqué, porque y para que esto es así, quien saca provecho de eso (…)"V3*

Categoría: Los fenómenos educativos desde los libros críticos: el énfasis en lo teórico en la formación:

Al describir la formación en pensamiento crítico, los sujetos remarcan un fuerte desarrollo teórico, expresando:

"(…) y *sobre todo en la teoría, mucha teoría…ahora en la práctica todo cambia, (…)* ***se planteaba la crítica desde la teoría*** *pero sin asentamiento en las aulas*". J1

Siguiendo el discurso de los egresados el énfasis teórico se manifiesta de dos maneras:

a) Los autores críticos, Freire a la cabeza:

"(…) ***Freire*** *más que todo, por ahí en sociología pero no me acuerdo bien (…)" (J1)*

"(…) si ***Giroux, Apple, Marx, Freire*** *pero incluso autores como Dewey yo creo que fueron críticos, críticos respectos a u posicionamiento anterior, mmm* ***Mac Laren*** *también (…)" (V3)*

b) Las temáticas de las perspectivas críticas:

"hay muchos textos que hablan de…como que te motivan a la ***transformación social****, son como que idealizaban mucho el* ***cambio*** *por ahí" (MAU1)*

"(…) muchos docentes que marcaban que era el pensamiento crítico, (…) al ver la historia de los ***movimientos sociales*** *(…)" (MAR1)*

"(…) te plantea esto de un ***docente crítico****, que da la palabra que forma un* ***sujeto activo****"J1*

Categoría: L*os cambios que genera la formación docente en PC*:

En este apartado, se pueden distinguir a grandes rasgos dos visiones del mundo; una "conservadora" cuyas representaciones y acciones se encaminan al mantenimiento del sistema social, político, económico y cultural y; otra "crítica" orientada a enjuiciar y oponerse a dicho sistema con el objetivo de producir transformaciones en pos de un sistema alternativo. Ambas visiones caracterizan y se refuerzan en determinados grupos, instituciones, movimientos sociales, etc.

a) La ruptura radical con la visión conservadora; al respecto expresan:

"(…) por cómo piensan en mi casa, o la estructura de mi casa un Freire jamás, yo me quedaba en mi casa en el estructuralismo y el círculo de mi casa jamás hubiese leído a Freire, Eduardo Galeano, Giroux por ejemplo, *como* ***que a mí la universidad me abrió la cabeza****,* ***de que hay otras realidades y otras maneras de pensar que no tiene que ver con esta posición antropológica y teocéntrica*** *que uno ve la realidad o al menos en mi casa se ve(…)"D1*

"Uno venía con una ***tradición muy marcada****,* ***fue como un quiebre empezar a entender la realidad desde otro lugar… j****amás me había puesto a pensar, formas, posturas en función de lo que uno ve, sentí que se me habría el mundo, aprendí a diferenciar posturas(…)*"(Mar1)

"(…) me ***abrió la cabeza un montón****, el fundamentar porque tal contenido, el por qué, nos enseña que todo tiene un por qué, la historia de atrás, de la materia, del contenido…" (V2)*

b) La ruptura fragmentada;

*"(…) a mi mamá le gustaba la formación, es un colegio católico de varones y a partir del 2001 paso a depender junto con Santa María a la Universidad Católica (…) de más grande empecé con mi hermana catequista diplomado, empecé a los 14 y duraba dos años (…)****la catequesis también me ayudó mucho en decidir estudiar algo vinculado a la educación*** *(…)* ***hay muchas cosas en las que la universidad está alejada de la realidad,*** *te plantea esto de un docente crítico, (…) eso me hace ruido y me hace ver que es una formación alejada de la realidad de la escuela y que eso que propone la universidad* ***es muy difícil de llevar a cabo*** *por lo menos en el ámbito de lo formal (…)" J1.*

Al final de la entrevista remarca:

"(…)en esto creo que ***el pensamiento crítico me ayudó, esto de reflexionar lo que uno está haciendo,*** *uno escucha siempre lo mismo y la reflexión* ***te permite pensar como hacerlo cada ves mejor.*** *Eso lo rescato de la universidad (…)"J1*

En este caso se observa algunos aspectos de la formación crítica, aunque siguen sosteniendo algunos rasgos de la visión de mundo previa o no creen en la viabilidad del pensamiento crítico en el mundo actual.

A continuación se presentan las categorías que emergieron del discurso de los egresados, estas describen los significados que han construidos los sujetos en relación a las *prácticas educativas* que intentaron promover el pensamiento crítico.

En este sentido, preguntando sobre el tránsito en la Universidad, los entrevistados reconstruyen los siguientes significados:

1) Prácticas educativas comprometidas versus las descomprometidas: se pueden diferenciar tres grandes grupos de docentes: los que realizan prácticas educativas tradicionales; los que poseen un discurso crítico en el marco de prácticas docentes tradicionales y los que ante la búsqueda de la formación docente en pensamiento crítico, promueven prácticas educativas alternativas.
2) Prácticas educativas alternativas, siguiendo el discurso de los egresados, se pueden distinguir dos niveles de análisis: un nivel áulico y otro institucional-social.

   En el primer nivel, la búsqueda de la formación docente en pensamiento crítico cobra relevancia en el contexto del aula y en el marco de las diferentes asignaturas curriculares que propone la carrera. Al respecto los sujetos aluden a diversos dispositivos pedagógicos.

   En el segundo nivel, los egresados recuperan prácticas educativas críticas que trasciendan las paredes del aula y posibilitan no solo la puesta en juego del pensamiento crítico, sino además un fuerte contacto con la realidad, condición indispensable para su comprensión-transformación.

A continuación se presenta un bloque continuado de citas de los egresados, se opta por esta presentación, debido a la constante comparación que hacen respecto a los docentes que los formaron, dicha comparación genera serias dificultades para fragmentar los discursos. En palabras de los egresados:

"(…) *una universidad pública nacional* ***tenés diversidad de cátedras*** *la encontrás, tenés* ***docentes comprometidos con el saber y con lo que dan, gente que es placentero escucharlas, gente con un discurso de cambio y realmente generan un cambio porque sus prácticas es una práctica transformadora*** *y también* ***tenés docentes que van a leer las filminas y son las mismas que leyeron hace cinco años atrás*** *y presentan videos que son la gran innovación y son* ***videos de cinco años atrás****,* ***que el programa no cambió nunca****, como que* ***tenés esa heterogeneidad****,* ***gente comprometida, innovadora, compleja de una realidad cambiante, que realmente tiene un compromiso ético y político y social con la educación y te encontras con otros docentes que van dan la materia y se acabó****"D1*

"(…) [respecto del pensamiento crítico] ***creo que hay docentes que la ponen en juego en las prácticas que nos hacen hacer y hay docentes que solo se quedan en lo escrito en lo formal*** *(…)"V2*

"(…) ***Muchos eran coherentes, con las metodologías propuestas y otros estaban más arraigados a lo discursivo, se mostraba un discurso crítico*** *(…)"E1*

"(…) ***aparecía en las clases esto de los posicionamientos críticos, los mencionaban, de decir estos son pensadores críticos, hacer una historización, pero no más que eso****"V3.*

"(…) ***como una teoría que se intenta implantarla, ponerla en la práctica, pero no deviene de una reflexión, de pensar como la llevábamos a la práctica en esta materia, con esta realidad, si bien esta en el discurso, no se visualiza en la práctica (****…)* ***además que no todos comparten la misma línea y termina todo fragmentado*** *o están los que no están de acuerdo y lo dicen intracátedra (…)"J1*

"(…) ***y sobre todo en la teoría, mucha teoría…ahora en la práctica todo cambia, explicitaban que se posicionaban desde ese lugar pero terminaba siendo un critica criticona, entonces se planteaba la crítica desde la teoría pero sin asentamiento en las aulas****…"J1*

"(…) ***encontré docentes que valoraron lo que uno hacia y te empujan a ser mejor y estar cuando lo necesitas, no solo estaban en el momento de un clase, sino mira veni*** *hay un proyecto de esto, abrirte la puerta y ayudarte en cuestiones, no solo el contenido de la materia,* ***como hay docentes que dan la clase y se van a su casa*** *y eso aprendí la pasión que le ponen a la práctica, docentes muy duros pero cuando estás en otro momentos lo valoras desde otro lugar,* ***que te dejo muchas huellas desde lo académico y desde lo humano****, también porque en humanas hay una cultura bastante familiar (…)"V1*

"(…) ***hay profes que estaban abiertos a ese análisis que podía ser diferente al de ellos y otros que no, estos estaban los que te dejaban las fotocopias nada más y las clases consistían en la explicación del texto o en una lectura del texto, literal, no de analizarlo y que te queda de eso****".Vi1*

"(…) no solo en algunas cátedras, por ejemplo la de Cloty, Pedro, Walter uno veía que es ***gente comprometida con la realidad, en su aspecto develan lo que son, siempre invitan a cuestionar lo que está dado, a preguntar, preguntas que te movilizan****". D1*

Tal como se ha señalado anteriormente, en los discursos de los egresados se pueden diferenciar distintos grupos de docentes (a cargo de su formación) que presentan características diversas, si bien hablan de diversidad o heterogeneidad, se puede desprender de sus discursos tres grandes bloques:

Bloque I: Docentes descomprometidos

En este bloque se ubican los docentes cuyo único vínculo con sus estudiantes es el contenido de la materia y el espacio del aula. En general son clases expositivas, de lectura literal de textos y de escaza revisión y reflexión de los contenidos que se dictan, esto conlleva a repetir contenidos, textos y programas todos los años.

En este sentido se habla de docentes descomprometidos haciendo referencia a aquellos que limitan su tarea educativa al contexto áulico y en consecuencia no asumen las responsabilidades de actuar en pos de un proyecto social y político que trascienda la dimensión pedagógica.

Bloque II: Prácticas tradicionales con contenido crítico

En este apartado se ubican los docentes que se posicionan teóricamente desde las corrientes críticas, incorporan contenidos propios de estas perspectivas, pero siguen sosteniendo prácticas

docentes tradicionales. En consecuencia son docentes con una fuerte contradicción y desarticulación entre sus discursos y sus prácticas.

Bloque III: Docentes comprometidos

Este último bloque por ser objeto de la tesis fue mayormente profundizado. Por prácticas educativas alternativas se alude a la posibilidad de pensar, buscar y realizar otro tipo de prácticas distintas a los enfoques tradicionales y transmisivos centrados en su mayoría en clases expositivas-explicativas.

En el nivel áulico se construyeron las siguientes categorías:

Prácticas Educativas que estimulan la participación en clase: la problematización del contenido:

Se analizó los diversos dispositivos pedagógicos que según el discurso de los egresados posibilitaron la problematización del contenido, teniendo en cuenta la tríada docente-alumno-conocimiento:

1) Dispositivos pedagógicos que posibilitan la problematización:

a) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-texto:

Un egresado alude al encuentro alumno-texto como una instancia clave de problematización, en este sentido ciertos textos o temáticas proporcionan por sí mismos espacios de interrogación, en sus palabras:

"(…) *nos hacían jugar, escribir, salir, desparramarnos en el aula, salir afuera del aula,* ***lectura de contenidos que después discutíamos, nos hacían pelear con los textos****"L1*

b) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-espacios curriculares:

A continuación los egresados hacen referencia a espacios curriculares concretos y temáticas particulares que se abordaban como instancias claves de problematización, al respecto expresan:

"(…) cuando empecé educación ***me encantó el taller de la Cloty por ejemplo, me destapé, expresaba todo lo que tenía para decir, opinaba en relación a los sujetos en sus prácticas de aprendizaje me gustó muchísimo****. Y me fui a educación incluso sin pensar en ser docente,* ***se ve que me gustó esta cuestión de la discusión, del intercambio de ideas (****...) E1

"***En los espacios que me problematizaban, sentía que había un espacio para la discusión****…* ***porque también es cierto que no se generó en cualquier asignatura eso****…* ***porque dependía de donde se encaraba****, no es lo mismo discutir en didáctica los problemas de los editoriales, no? Y a quien responden las editoriales que a mi entender no era muy profunda, si discutir como se distribuía el conocimiento". O1*

c) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-conocimiento-contexto:

Una de las instancias claves en la problematización se pone en juego cuando el alumno confronta ciertas temáticas o fenómenos socio-educativos en contextos específicos, en estos casos los textos o discursos docentes cobran vida en situaciones concretas, en palabras de los egresados:

"(…) por ahí en los ***espacios como sociología de problematizar el aprendizaje esos espacios tenían como mas esta cuestión de poder trabajar desde otro lugar incluso, más avanzado ya de insertarnos en algunos espacios para mirar algunas cuestiones*** *(…)" E1*

Respecto de la problematización, otro egresado añade:

"Problematizarlo ***es como hacerlo chocar, confrontar con los elementos de la realidad, tal vez hay como problematización a nivel teórico, no estoy diciendo que valga más o menos la dimensión teórica, si no que para mi lo que provocaba era el contenido que problematiza sobre los aspectos de la realidad, que no necesariamente tienen que ser cercanos a uno, pero que lo involucra finalmente.*** *O1*

d) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-alumno:

A continuación un egresado recupera los espacios de discusión entre pares como instancias claves de problematización, en este caso se rescatan prácticas educativas que generan espacios para debatir, en la que se ponen en juego diversidad de posturas, en discurso de un egresado:

"(…) digamos y la otra idea de la ***clase participativa, lea participe, debate*** *(…) esto que te decía de poder reflexionar acerca de lo que nosotros pensamos lo que es aprender, que cuestiones se ponen en juego cuando uno aprende y la* ***constante puesta en común de lo que se va trabajando con el otro, el otro par, el otro estudiante,*** *éramos tantos yo creo que éramos 130 una cosa sí, viste el aula 33 que es inmensa pero estaba llena de gente uno al lado del otro, me acuerdo una cosa re linda, en esa época podríamos fumar adentro de la universidad entonces era todo una c****himenea e ideas y cosas y discusiones y puntos de vista y eso me parece que ha sido muy bueno"****. E1*

e) Dispositivo-pedagógico: el encuentro docente-alumno:

A continuación un sujeto remarca *figuras o personalidades* que terminaron siendo claves en su formación y en las instancias promotoras de la participación en clase, en sus palabras:

"Por eso me pregunto si la impronta estaba mas en como uno participaba o no, no ***se si la impronta esta en una relación tanto como lo que te proponía la asignatura pero también quien te lo proponían, me parece que hay personas como terminan siendo clave****… en la formación general, mas allá uno termine de compartir o no, el tema* ***es lo que te termina provocando la persona y el lugar que ocupa lo que esta enseñando, a mi hubo gente que me provocó participar y gente que no****. Lo digo en el caso del Pedro, de la mimi, de la moni, y de la yuli, gente que indudablemente la asignatura te permitía participar, estaba mas* ***vinculada al carácter y personalidad y la formación de quien*** *estaba delante de la asignatura, lo que te provocaba terminar participando".O1*

Prácticas educativas alternativas: la actuación de textos académicos:

La actuación de textos académicos, las prácticas de actuación actoral, interpretaciones y representaciones de los textos académicos, son rescatadas como prácticas educativas significativas, en palabras de los egresados:

"(…) ***en sociología*** *muchos pensaban que estábamos a ahí para pasarla que no tenía sentido, que no se construía ningún tipo de aprendizaje y en realidad sí,* ***trabajamos con contenidos pero desde otro lugar distinto al habitual del sujeto pasivo, del sujeto que está escuchando el desarrollo del profesor, el contenido del profesor, sino desde otro lugar de actuar un texto de Durkeim, de elaborar un monologo lo leímos y el resto del grupo lo actuó que tenía que ver con una persona que vivía en una Villa, leíamos el texto y traducíamos lo que decía el autor en una producción artística****, muchos lo vieron como que no transmitía nada y a mí me encantó"E1¡*

*"****en sociología*** *era mucho con dinámicas, eso me permitió mucho la socialización, quizás los contenidos era sentarse a estudiar, pero al comenzar la carrera te permitía conocer* ***el exponerte en una dinámica, abordar el texto desde una dinámica*** *(…)"V1*

Prácticas educativas alternativas: la construcción de un posicionamiento propio: Lectura y toma de posición, según los egresados:

"(…) ***leer, estudiar y después dar tu posición personal*** *(…)"L1*

"(…) con esas lecturas ***empezas a ir formando tu propio pensamiento, tu postura*** *(…)"* (Mar1)

"(…) aprendes a dividir roles, funciones y a ***defender tus ideas*** *(…) D1*

"(…) me abrió la cabeza un montón, el ***fundamentar porque tal contenido, el porqué, no se enseña que todo tiene un porque, la historia de atrás, de la materia, del contenido*** *(…)¨V2*

"(…) ***para mí para criticar hay que conocer el objeto que uno quiere criticar, pero no es una crítica vacía, es poder mirarlo, describirlo y analizarlo y en función de eso argumentar porque se ve de tal forma, crítica argumentada, sostenida*** (…) *si no te gusta lo que dice el texto, tenes que saber decir porque, primero no me gusta, no lo acepto, ahora tenes que decir porque, estar* ***de acuerdo o no, pero con fundamentos*** *(…)"L1*

"(…) ***tomaba postura,*** *a prepara una materia y estar de acurdo o no con lo que leía, yo* ***leía toda la materia pero ni tocaba los que no me gustaban****, y el profe me preguntaba porque no tomaste tal autor****, y yo podía fundamentar porque había optado por una línea y no otra****(…)" Vi1*

*Introducción "(…) algunos que por ahí compartían ese idealismo y pensaban en la posibilidad y había otros como que estaban más interesados en la exposición de cada uno, entonces era, otro el debate ahí, ese docente interrogaba más****, para ver cuál era el fundamento****."*(MAU1)

En el nivel socio-institucional los egresados recuperan prácticas educativas críticas que trascienden las paredes del aula y posibilitan no solo la puesta en juego del pensamiento crítico, sino además un fuerte contacto con la realidad, condición indispensable para su comprensión y transformación.

En el desarrollo categorial se observa una fuerte dicotomía respecto de la praxis durante su formación docente. En este marco, a pesar del fuerte énfasis de la propuesta curricular en su fundamentación teórico-formal por fortalecer la relación teórico-práctica a partir de la creación de espacios curriculares concretos que configuran el área de la praxis, la experiencia concreta de los

sujetos refleja una fuerte visión técnica, al convertirse estos espacios en la aplicación de la teoría vista en otras materias. En sus palabras:

*"**El área de la praxis** me parece algo extraordinario, tener cada año una praxis diferente que te muestra lo que vas a hacer en el futuro y apunta **a esa relación dialéctica entre teoría y práctica por ejemplo en investigación ves la teoría y después en la praxis realizas la práctica,** sino no tiene sentido, sino afianzaste los contenidos la práctica no tiene sentido y eso está bueno (…)"D1*

*"(…) **yo las pude hacer jugar en las praxis 4 y 5, lugares donde uno se le reclamaba poner en práctica lo que vi como investigador fue poner en práctica lo que realmente aprendió** y lo que quedaba en agua y en la 5 mi practica ´profesional fue en un gabinete que yo dije de donde me agarro(…)"J1*

Sin embargo, algunos docentes de la carrera y la formación docente en general posibilitaron el encuentro de los egresados con otros espacios, por fuera de lo curricular. Estos espacios son significados como experiencias de una verdadera praxis y pensamiento crítico: la educación popular y la práctica gremial. Ambas presentan determinadas visiones acerca de las metodologías, los sujetos, la realidad, acompañadas de un fuerte componente valorativo. En palabras de los sujetos:

"(…) ***si espacios de trabajo comunitario, educación popular, apoyo escolar, arte popular o de encuentros interprovinciales** [¿cómo llegaste a esos espacios?] (…) por ejemplo **la noción de praxis, reflexión y acción necesariamente requería que yo buscara para mi formación esta práctica que me generara esta ida y vuelta,** porque la carrera miraba la realidad y se quedaba en un plano intelectual, yo me propongo que mi contenido e ir haciendo algo en el ahora"*T1.

*"(…) trabajar en los sectores populares **yo le doy tanta importancia en el trabajo de la Universidad para ganarme un sueldo como a enseñar a leer y escribir. Que las personas tengan las mismas posibilidades que yo tuve, gente que ni siquiera puede leer un cartel o no va al médico** y **empecé dentro de un grupo en un barrio intentando hacer talleres…fue una invitación de dos profes que militaron en los ochenta que nos invitaron, querían retomar y tenían el contacto con este comedor y fue más fácil entrar y empezamos contando cuentos, jugando y después se dibujaron espacios de apoyo escolar, alfabetización. Después yo empecé con los talleres con las mujeres que trabajan en el comedor, las cocineras. Empezamos a ir en la mañana cuando ellas desayunaban y empezamos a trabajar esto de trabajar para sostener un hogar y después generar un espacio donde pudieran hablar sus problemas cotidianos, problemas como equipo, lo laboral, la precarización como trabajadores**."V1*

*"La actividad gremial, fíjate que ahí, en relación a la actividad gremial **me deja más huellas la perspectiva de Moni** que la perspectiva de Pedro*, ***sobre pensamiento crítico**. **Porque en la***

perspectiva gremial me parece que es mucho más claro la condición de trabajo y las razones de la condición, porque en el espacio del sindicato, la discusión pasa en principio por otro tipo de discusión, yo nunca discutí en la perspectiva de Pedro el tema de la burocracia sindical, el tema de la patronal me parece que es mas en clave de oprimidos y opresores de donde uno lo estudio con Pedro, y no de explotadores y explotados *o donde la dimensión de oprimidos y opresores es más general,* ***pero no te da clave de análisis para entender la condición de trabajo y eso es fundamental en la militancia o participación gremial y en cómo ir democratizando las bases, por ejemplo ahora el gremio tiene un cuerpo de delegados que antes no tenía y esa perspectiva de poder problematizar para transformar tiene que ver con que uno interviene o participa en un espacio sindical, porque tiene otra mirada en lo general democratizar desde la base, el pensamiento crítico de Moni estaba mucho más claro****" O1*.

A modo de cierre:

Respecto de los *discursos* que circularon durante la carrera sobre formación docente en pensamiento crítico, se pudo identificar tres modos de concebirlo: como doctrina, de la mano del marxismo y sus derivados, como reflexión y se alude a una perspectiva de sentido común.

Respecto de las características de la formación docente en pensamiento crítico se destacan tres características esenciales:

1- La construcción de un *posicionamiento político- ideológico*, que posibilite mirar y actuar, por ello la formación tendrá que promover la necesidad de habitar un espacio para pensar e intervenir en el mundo.
2- La *capacidad de análisis reflexivo*, en este sentido la formación docente brinda un maletín de análisis, para desplegar un conjunto de operaciones mentales que permite realizar una lectura crítica del mundo.
3- La *praxis transformadora*, es decir es una formación que debe ser coherente entre lo que dice y lo que hace y en consecuencia tener impacto en la realidad. Una formación que no se contenta con el plano teórico ni con el puro activismo, sino que intenta a partir de la praxis, producir transformaciones.

Otros discursos de los egresados refiere al cuestionamiento de la formación docente excesivamente abstracta, en tanto retomaron autores ubicados en las corrientes críticas y estudiaron temáticas sensibles o centrales para estas perspectivas, pero solo en el plano teórico. Si bien estos aportes les permitieron leer la realidad socio-educativa y mirar desde un determinado lugar, este aspecto es limitado, porque una formación en pensamiento crítico requiere un compromiso con la praxis transformadora.

Teniendo en cuenta que la formación docente persigue dejar algunas huellas en los sujetos, se analizó los cambios y/o continuidades que promovió la formación docente crítica en las formas de ver el mundo construida.

En algunos casos se observa una ruptura radical, porque al cambiar su visión conservadora por una visión crítica, han modificado de forma abrupta la forma de ver el mundo. En otros egresados se visualiza una ruptura fragmentada, porque la formación produjo algunos cambios en las formas de ver el mundo, son egresados que incorporaron algunas categorías del pensamiento crítico, sobre todo las respectivas a elementos analíticos y reflexivos pero dejaron por fuera su dimensión política-ideológica del pensamiento crítico.

En general se observa concordancia en los discursos de los egresados respecto a las características centrales que debe tener una formación docente crítica, pero la misma es puesta en tensión al significar el pensamiento crítico desde el sentido común, o al transitar caminos abstractos.

Respecto de las *prácticas educativas*, los egresados significan prácticas docentes comprometidas versus las descomprometidas, en este sentido diferencian tres grandes grupos de docentes: los que sostienen prácticas y discursos tradicionales; los que sostienen un discurso crítico pero efectúan prácticas docentes tradicionales y los que construyen una formación docente en pensamiento crítico, articulando prácticas y discursos alternativas. En este último, se distinguen dos niveles de análisis: un nivel áulico y otro institucional-social.

En el primero, la construcción de la formación docente en pensamiento crítico cobra relevancia en el contexto del aula y en el marco de las diferentes asignaturas curriculares que propone la carrera. En ese marco se emplean diversos dispositivos pedagógicos, tales como:

- *Dispositivos pedagógicos que permiten la problematización del contenido*.
- *Dispositivos pedagógicos que estimulan la actuación de textos académicos y las prácticas actorales en el aul*a.
- *Dispositivos pedagógicos que se concentran en la lectura crítica de textos*,.

En el segundo nivel, la praxis aparece como tema recurrente. En consonancia el concepto invita a profundizar en un nivel institucional- social, ya que requiere por definición profundizar el contacto con la realidad y la articulación teórico-práctica. En este marco los egresados recuperan prácticas educativas críticas que trasciendan las paredes del aula y posibilitan no solo la puesta en juego del pensamiento crítico, sino además un fuerte contacto con la realidad.

Por un lado recuperan prácticas formativas formales, para hacer referencia a los significados de los egresados respecto a su experiencia con la praxis en los diversos espacios curriculares. Por el otro, conceptualizan las prácticas formativas alternativas, para describir aquellos significados que los egresados le atribuyen a la práctica de educación popular y la práctica gremial, ambas experiencias que si bien no formaron parte del plan de estudios, son instancias claves de praxis y de pensamiento crítico.

Respecto de la praxis, condición esencial del pensamiento crítico se observa una fuerte impronta desde los aspectos estructurales formales del plan de estudios, al crear espacios concretos denominados praxis, pero que sin embargo la experiencia de los sujetos muestra que terminan

reforzando una visión técnica en la relación teoría-práctica. Por otro lado llama la atención la vivencia de una verdadera praxis en espacios extra-curriculares, pero que finalmente es la Universidad la que permite el encuentro con estas prácticas.

BIBLIOGRAFÍA:

- ACHILLI, E. (2000): "Investigación y formación docente". Ed. Laborde. Argentina.
- ALTAMIRANO, C.; SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA; TORRES-RIVAS, E.; MIRÓ, C. (2009): "Encuesta sobre el pensamiento crítico en América Latina". Revista Crítica y Emancipación, (2): 9-24, primer semestre.
- BERGER Y LUCKMAN (1989): "La Realidad como Construcción social". Ed. Amorrortu. Argentina.
- BORON, A. (2006). "Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico". *En publicación: Tareas no. 122.* CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena". Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar122/03boron.pdf. [Fecha de consulta: 7 de marzo de 2013]
- BRUNER, J. (1991): "Actos de Significados. Más allá de la Revolución Cognitiva". Ed. Alianza. Madrid.
- DUHALDE (2011): "Formación docente en América Latina. Una perspectiva político- pedagógica". Extrait du Escuela hacia nuevos rumbos. disponible en: http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article249. [Fecha de consulta: 7 de marzo de 2013]
- FREIRE, P (2004): "Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa". Ed. Paz y Tierra. Brasil.
- GIROUX, H. (1992): "Teoría y resistencia en educación". Ed. Siglo XXI. México.
- SCHÜTZ, Alfred (1993): "La Construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva". Ed. Paidos, Barcelona.
- SIRVENT Teresa (2008) "El valor de educar en la sociedad actual y el "talón de aquiles" del pensamiento único". Dossier con artículos y documentos referidos a la Conferencia de María Teresa Sirvent en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación. Bs As. Argentina.
- STOLOWICZ B. (2008): "Los desafíos del pensamiento crítico latinoamericano". Revista de Análisis Político. Nº 8. Pp 135-146. México.

- VOGLIOTTI, Ana et al (1998): "Formación Docente Inicial. Contextos, fundamentos, perfiles". Ed. De la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.



Alfabetización Política en Escuelas Secundarias de San Luis: La escasa presencia, allí donde la necesidad aumenta

Di Pasquale, Valeria; Santía, Luciana
Universidad Nacional de San Luis
San Luis Capital, Provincia de San Luis.
lucianasantia@gmail.com, marivale48@gmail.com

Resumen

El Presente trabajo se inscribe en un Proyecto de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la FCH de la UNSL. El mismo se denomina: *"Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad".* En este espacio compartiremos algunos resultados del trabajo realizado en una de las líneas de dicho Proyecto, en la que nos proponemos *"caracterizar los procesos de Alfabetización Política y Académica en Escuelas Secundarias de la Ciudad de San Luis, a fin de desentrañar los Posicionamientos Subjetivos que dichos procesos habilitan en los jóvenes que a ellas asisten".* El estudio está focalizado en estudiantes del último año del Nivel Secundario, de escuelas públicas ubicadas en barrios pertenecientes a diversos sectores socio-económicos (zonas céntricas y urbano-marginadas).

Estos procesos pueden ser leídos y comprendidos en la articulación entre educación y política – educación y sociedad, puesto que es allí donde encontramos una clave de lectura en relación a los objetivos políticos y la distribución que la escuela realiza de aquellas prácticas y contenidos para la formación de la ciudadanía. Por esto, la necesidad de referenciar al contexto sociopolítico de la Provincia de San Luis, que es gobernada hace más de treinta años por un régimen Neopatrimonialista que en el plano educativo ha instalado y sostenido la meritocracia, la competencia y con ello el disciplinamiento de los y las sujetos/as que habitan las escuelas.

Ello se traduce en una fragmentación en el Sistema Educativo Provincial, en el que conviven distintas modalidades y estructuras organizativas configurando diversas instituciones escolares, las que constituyen, al mismo tiempo, circuitos claramente diferenciados según la pertenencia social de quienes asisten a ellas. En este trabajo presentaremos el análisis realizado en tres escuelas secundarias públicas, ubicadas en zonas urbano marginadas de la Ciudad de San Luis y a las que asisten sectores socio-económicamente desfavorecidos.

El interés que nos ha motivado a realizar esta investigación es el de poder comprender qué ofrece la escuela a los y las jóvenes de sectores populares en términos de Alfabetización Política y Académica, y desde allí dilucidar los Posicionamientos Subjetivos que les permiten construir.

En nuestro paso por las escuelas medias, en el encuentro con los y las estudiantes, hemos podido observar la escasa capacidad de ésta para interpelarlos/las y promover procesos de Alfabetización Política críticos.

Allí donde estos procesos deberían ser prioritarios, en los sectores más empobrecidos, allí donde es vital, para los ciudadanos comprender su realidad, entender las razones de su situación, para poder luchar en pos de su transformación, sin embargo, es dónde esto menos ocurre. En términos políticos, esto contribuye a reproducir las desigualdades sociales y a restringir las posibilidades de ejercicio de la ciudadanía.

Palabras Clave: Alfabetización Política, Alfabetización Académica, Escuela Secundaria

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación *"Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad"* (FCH-UNSL). Desde el mismo, nos hemos dedicado a estudiar los procesos de Alfabetización Académica (AA), Alfabetización Política (AP) y los Posicionamientos Subjetivos de jóvenes estudiantes, en la Universidad ("Línea A") y en escuelas secundarias ("Línea B"). Desde esta última línea, en la que situamos la presente ponencia, nos proponemos "*caracterizar dichos procesos, identificar las relaciones que los estudiantes encuentran entre sus experiencias de Alfabetización Académica y Política y los posicionamientos subjetivos que se habilitan".* El estudio se focalizó en estudiantes del último año del Nivel Secundario, que asistían a escuelas públicas ubicadas en barrios pertenecientes a diversos sectores socio-económicos (zonas céntricas y urbano-marginadas) de la ciudad de San Luis. La lógica de investigación escogida fue la cualitativa, realizándose entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión como instrumentos para recoger información.

En este trabajo presentaremos el análisis realizado en tres escuelas secundarias públicas[1], ubicadas en zonas urbano marginadas de la Ciudad de San Luis, a las que asisten sectores socio-económicamente desfavorecidos. El análisis se centró en los procesos de alfabetización académica y política, descriptos por los jóvenes en el ámbito escolar y, en cómo la articulación de estos procesos da cuenta de algunos aspectos relacionados con los posicionamientos subjetivos que ellos/as asumen y las categorías desde dónde leen la realidad social en la que habitan.

En este sentido nos moviliza poner a discusión el papel que juega la Escuela Secundaria, en tanto institución alfabetizadora, en la transmisión de conocimientos lo suficientemente intensos, como para ser capaces de interpelar a los sujetos y habilitarlos para participar activamente de las prácticas políticas, sociales e históricas o, por el contrario, aquella se constituye en lugar de paso para los y las

[1] Si bien estas instituciones son públicas, esto no coincide en cuanto a su gestión: dos de ellas son públicas de gestión estatal, mientras que la otra es de gestión privada (más precisamente "autogestionada").

jóvenes, lugar que no marca, que no deja huella, inhabilitándolos para devenir ciudadanos/as activos, con posibilidad de asumir un lugar central como promotores de cambios sustantivos para democratizar y emancipar la sociedad.

En tal sentido, nos preguntamos ¿La escuela secundaria deviene en promotora de la formación de sujetos más o menos alfabetizados políticamente? o, por el contrario ¿opera obstaculizando y excluyendo aún más estos procesos?

2. Caracterización del escenario: La provincia de San Luis

La Provincia de San Luis lleva más de 30 años gobernada por un régimen *Neopatrimonialista* (Trocello, G., 2008) que ha construido su poder político, económico y cultural mediante la concentración de los medios de comunicación, el manejo discrecional de los fondos públicos, la estructuración de un sofisticado sistema clientelar, y el deterioro progresivo de los espacios públicos, entre los que se encuentra el sector educativo. Como producto de las políticas educativas implementadas por este modelo, en el sistema educativo no sólo coexisten de manera fragmentaria distintas modalidades y estructuras organizativas, que configuran diversas Instituciones escolares (escuelas públicas autogestionadas, desconcentradas, digitales, escuelas públicas de gestión estatal), sino también circuitos profundamente diferenciados según la clase social de los sujetos que a ella asisten (De Pauw, C., 2007).

2.a. Políticas educativas provinciales más significativas

Si bien no es objeto del presente trabajo desarrollar en profundidad la multiplicidad de medidas adoptadas por el gobierno provincial, en relación a la educación, sí nos interesa mencionar al menos algunas políticas que nos permiten dar cuenta de cómo el régimen rodriguezsaista, y su continuación en el presente, profundiza un modelo fuertemente neoliberal en materia educativa, aggiornado a las características de las prácticas neopatrimonialistas locales.

En paralelo con el sistema educativo público común, coexisten diversos modelos de escuela que dan cuenta de la explícita intencionalidad de fragmentar, segmentar y diluir, en múltiples formatos, el sistema educativo puntano. En este sentido, a partir del año 2000 comienzan a implementarse las Escuelas Experimentales Autogestionadas y las Escuelas Experimentales Desconcentradas (actualmente se ha unificado su denominación como **Escuelas Públicas Autogestionadas**). Éste modelo de gestión escolar, implica que el sector privado se haga cargo de la educación en instituciones públicas, financiadas y estrictamente controladas por el Estado Provincial, dando cuenta de fuertes atravesamientos de lógicas empresariales en el sector educativo.

En consonancia con estas políticas y, ampliando aún más la fragmentación y el espectro del sistema educativo se crea, en el año 2010, el Sistema Educativo "**Escuela Pública Digital**" (EPD), que funciona de manera paralela al sistema educativo público. Estas escuelas utilizan como

herramienta pedagógica principal las NTIC. Cada alumno/a en estas escuelas tiene una netbook y accede a través de ella a los contenidos y actividades a realizar, avanzando individualmente, mediante un sistema de créditos, hasta completar el Plan de Estudios. Los y las docentes con más presencia en el aula son denominados tutores/as y su tarea se restringe al acompañamiento meramente técnico, ya que no participan en la selección de contenidos ni en la planificación de actividades. La institución encargada de diseñar contenidos y materiales y de capacitar y seleccionar al personal docente es la Universidad de La Punta[2].

Estas formas de organización escolar están transversalizadas por una serie de políticas y estrategias de tipo compensatorias y de corte clientelar. Por sólo dar unos ejemplos mencionamos algunas de ellas que, desde nuestra perspectiva, contribuyen a la reconfiguración de las fronteras entre lo público y lo privado, lo colectivo y lo individual-meritocrático, construyendo así un nuevo sentido común en torno a la significación política de la escuela.

Una de estas estrategias tiene que ver con las **"Estampillas escolares de Ahorro para mi futuro"** (creadas en el año 2011).Las mismas tienen un valor nominal en Dólares (U$S 1.200) y pueden ser canjeadas mientras el/la estudiante esté cursando o haya aprobado el último año del secundario y no adeude materias de años anteriores. Los destinatarios de este beneficio son todos/as los/as alumnos/as de nivel primario y secundario, de los establecimientos educativos de la Provincia de San Luis. El destino del dinero de las estampillas no está definido, el discurso del gobierno apunta que los estudiantes puedan *"concretar sus sueños"* gastando este dinero en lo que deseen.

Otra política que se vincula estrechamente con la educación es el **"Plan 20 - 30"** (con inicio durante el año 2013), inscripto en el marco de las "Escuelas Públicas Digitales". Este plan se ofrece para la terminalidad del nivel secundario y está destinado a jóvenes de la Provincia de San Luis, de entre 20 y 30 años, a los cuales se les otorga una beca de $800 mensuales a fin de que culminen sus estudios. Como en el caso de las EPD, el Plan de Estudios que deben seguir los estudiantes, así como todas las secuencias de actividades, están elaborados por la Universidad de La Punta.

También en el año 2013, el Gobernador de la Provincia de San Luis firmó el decreto de promulgación de la ley llamada **"Beca Puntana al Mérito Bandera Argentina".** La misma tiene por objeto el financiamiento, a través de una beca de $2000 mensuales, de los estudios superiores de aquellos estudiantes que tengan el más alto mérito académico y, por tanto sean abanderados o escoltas de la Bandera Nacional.

Recientemente se anunció la creación del "**Plan de Inclusión Educativa**" (PIE), este consiste en una beca de $1.500 mensuales para finalizar los estudios primarios o secundarios. Está destinado a jóvenes mayores de 15 años (en el caso del nivel primario) y de 20 años (en el caso del nivel secundario) que no tengan ingresos económicos. Su implementación es también mediante el sistema de EPD.

[2] Universidad creada por el gobierno provincial que aún no cuenta con la debida acreditación de la CONEAU.

Luego de este breve recorrido por algunas de las políticas más significativas del sistema educativo provincial, nos gustaría finalizar este apartado señalando algunos rasgos comunes de las mismas. Como eje vertebrador, consideramos que todas las medidas mencionadas dan cuenta de un claro posicionamiento neoliberal en materia educativa. Son evidencia de esto, por un lado los mecanismos de descentralización en la gestión de la educación, dando prioridad a aquellas instituciones educativas en manos de agentes privados, en desmedro de aquellas instituciones públicas tradicionales que sufren un vaciamiento económico, tanto en lo que refiere al mejoramiento de las infraestructuras escolares, como así también, de las condiciones del trabajo docente. Por otro lado y, en consonancia con estas tendencias privatizadoras, encontramos en educación una fuerte presencia de valores propios de las empresas, como la mercantilización, la competitividad, la eficiencia, la eficacia, la meritocracia, etc.

Tal como veremos en este trabajo, estas lógicas "se respiran" en las escuelas y aparecen solapadas en lo dicho por los y las jóvenes o, en lo actuado por los y las docentes.

3. Análisis del grupo de escuelas y justificación de la clasificación

Como mencionáramos al inicio, la línea en la que estamos inmersos desde este trabajo es la "Linea B" (centrada en estudiantes del último año de escuelas secundarias públicas). Los y las jóvenes a quienes escuchamos a lo largo de las entrevistas y grupos de discusión realizados, asistían a un total de seis escuelas, cada una de las mismas dan cuenta del escenario escolar complejo y fragmentado que describimos en el apartado anterior.

Las decisiones que subyacieron a la hora de la selección de las escuelas se relacionaron con nuestro interés por indagar los procesos de AA, AP y los Posicionamientos subjetivos en instituciones, tanto céntricas como ubicadas en barrios urbano-marginados, a las que acudían jóvenes estudiantes pertenecientes a diversos sectores socio-económicos de nuestra Ciudad.

Una vez realizadas las entrevistas y comenzado el proceso de análisis de datos y sistematización de la información, subdividimos el grupo total de escuelas en tres, teniendo en cuenta ciertas características que marcaban similitudes y diferencias en relación a los procesos estudiados. Así, lo que distinguió a cada grupo de escuelas no sólo estuvo marcado por el origen socio-económico de los sujetos que asisten a ellas sino, sobre todo por los diferentes grados y procesos de alfabetización política y académica que ellas habilitan y hacen posible cotidianamente, evidenciados en los discursos y las prácticas de los sujetos, como así también por los posicionamientos subjetivos que los jóvenes asumen ante la realidad escolar y social más amplia. En base a ello se conformaron tres grupos de escuelas:

Grupo 1: Escuelas que reciben a sectores medios y pobres de nuestra ciudad, con un escaso grado de alfabetización académica y política.

Grupo 2: Escuela que recibe a sectores medios de la ciudad, con un considerable grado de alfabetización académica pero con fuerte restricción institucional sobre las prácticas de los sujetos, vinculadas a la alfabetización política, más allá de las aulas.

Grupo 3: Escuelas que reciben a sectores medios y altos de la ciudad, con un importante grado de alfabetización académica y política.

En este trabajo se hace referencia a algunos resultados y conclusiones derivados del análisis realizado en base al "Grupo 1" de escuelas. Ese grupo está constituido por jóvenes estudiantes que asisten a dos escuelas públicas de gestión estatal (una ubicada en el centro de la ciudad y otra en zona urbano-marginada) y una tercera "Autogestionada" (ubicada en un barrio urbano-marginado). Los y las jóvenes que a ellas asisten son de origen socio-económico bajo y medio bajo; chicos y chicas que, en su mayoría viven con sus padres en familias de entre dos y cuatro hermanos. Son jóvenes que en sus trayectorias escolares han cambiado de escuela frecuentemente, dependiendo de los niveles con que contara cada una. Sus padres tienen trabajos independientes o en relación de dependencia y, en algunos casos, están desempleados. Las madres, en su mayoría son amas de casa, con excepción de una de ellas que trabaja como docente en una escuela secundaria.

Al interior de este grupo de escuelas, si bien hay características que las igualan, otras sin embargo marcan algunas diferencias entre ellas. Esas diferencias están dadas por diversos perfiles institucionales y estilos de gestión que definen procesos de segmentación aún al interior de este grupo en particular.

3. a. Escuelas y procesos de Alfabetización Académica

Es necesario en este punto y, antes de introducirnos en los aspectos analíticos, apuntar algunos elementos acerca de qué entendemos, desde nuestro proyecto de investigación, por "Alfabetización Académica" (AA). En tal sentido, coincidimos en comprender tal concepto como "*un proceso psico-social amplio y permanente que transcurre en los distintos escenarios del sistema educativo. Él mismo está caracterizado por la apropiación/construcción de un conjunto de conocimientos lingüísticos, de nociones y estrategias necesarias para comprender y producir textos que se utilizan en contextos de estudio, habilitando a los sujetos en la construcción de marcos referenciales desde los cuales interpretar el mundo y actuar en él.*"[3]

Si hacemos un recorrido por aquellas prácticas de lectura y escritura a las que hicieron referencia los/as estudiantes del grupo de escuelas estudiadas y que darían cuenta de lo que estas les ofrecen en términos de AA, podemos decir que desde las aulas y las instituciones en general, las pocas prácticas de lectura y escritura que se promueven exigen de ellos operar con el conocimiento de manera memorística y mecánica, demandando un nivel de involucramiento superficial con el conocimiento puesto a rodar en el aula y la escuela, negándoles así su condición de sujetos capaces

[3] Diseño PROICO 4-18802 "Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad". CyT. FCH-UNSL.

de elaborar, problematizar y co-construir el mismo. Se trata de procesos de lectura y escritura vinculados a una lógica utilitarista, relacionados con una obligación que debe cumplirse para que el docente evalúe sus desempeños; actividades con las que, en general, los/as estudiantes establecen vínculos débiles y a las que en ocasiones no les encuentran sentido, en tanto que sólo leen y escriben para responder a expectativas de los docentes.

Los/as entrevistados/as recuerdan, como fuentes de lectura ofrecidas por la escuela, fotocopias y manuales con contenidos específicos de cada materia, material de internet que ellos/as mismos buscan cuando lo solicitan los/as docentes y, en algunos casos, diarios referidos a la orientación de la escuela o un cuento infantil utilizado para armar un guión de una obra de teatro. Es escasa la mención de lecturas literarias, los títulos que recuperan son algunos pocos de Gabriel García Márquez, Miguel Hernández, Manuel de Cervantes e Isabel Allende. Quienes hacen referencia a los mismos, recuerdan vagamente haberlos leído en algún momento de su paso por la escuela y en el marco de materias específicas como "Lengua y Literatura".

Los ámbitos donde se les ofrecen materiales de lectura no van más allá del aula; sólo dos estudiantes refieren actividades lectoras a nivel institucional (lectura de diario por parte de la directora en horario de entrada y participación individual en olimpiadas de literatura).

Si indagamos acerca del sentido o el para qué de las actividades propuestas para trabajar con lo leído, en general los estudiantes hacen referencia a la demanda por resolver tareas habituales de la escuela (pruebas, trabajos prácticos, actividades que figuran en manuales específicos de cada materia, resúmenes, etc.) en forma tradicional. Ello deja entrever que, en la mayoría de las asignaturas, los/as jóvenes se encuentran con secuencias de actividades que rozan lo repetitivo, con formatos estancos y sin novedad alguna. Esas actividades, en general, obturan la posibilidad de que se establezcan relaciones de apropiación real de los contenidos, favoreciendo así la construcción de vínculos con altos niveles de ajenidad respecto de los contenidos abordados, en detrimento de la posibilidad de construcción de relaciones más comprometidas con ellos.

Detrás de estos formatos escolares se halla, por un lado, una concepción utilitarista del trabajo escolar, donde los procesos lectores que se habilitan se ligan a una noción de comprensión, del contenido y de los textos, como mera adquisición de herramientas que permitan decodificar lo que explícitamente dicen. Tal idea de comprensión deja entrever que el conocimiento en el aula es tomado, al decir de Verónica Edwards, como conocimiento "Tópico". Ello es, se trabaja con el contenido, estructurándolo en torno a un eje, *"Se trata… de datos que no admiten ambigüedades… el énfasis está puesto… en nombrar… el término aislado… Las respuestas… son únicas y textuales…el conocimiento se presenta como… cerrado y acotado…"* (Edwards, 1995, p.150). Así, los estudiantes construyen la noción de que comprender un texto es sinónimo de resumir la información que él contiene, sin agregar ni ampliar el conocimiento que aparece en el material leído. Cuando se introduce la posibilidad de que los estudiantes amplíen el conocimiento, se lo hace desde una concepción de "investigación" entendida como operación tendiente a extraer información de internet,

sin mediar herramientas para esa búsqueda y reelaboración de lo hallado. Esta forma de "investigar" convierte ese proceso en lo que expresa una de las estudiantes entrevistadas: *"si podías imprimirlo (a lo que encontrabas en Internet) lo imprimías y sino lo copiabas y lo entregabas así. Yo lo copiaba".* (Sabrina)

Cuando se proponen actividades que demandan mayores niveles de implicación o autonomía de los estudiantes, esa autonomía es relativa ya que se da por momentos y no a lo largo de todo el proceso. Esto pudimos observarlo en el proceso de armado de una obra de teatro para ser presentada en el jardín de infantes escolar. Un estudiante refiere cómo fue ese proceso: *"Fue entre todos. Nos juntamos, nos trajeron los cuentos y los pasamos a obra de teatro, dos compañeros hicieron el guión a partir de los cuentos que tenían varios diálogos y estaba casi todo hecho, había que cambiar unas pocas cosas sobre cómo estaban escritos. Dos hicieron un guión y otros cuatro hicieron otro".* (Lautaro). Ello refleja que no fueron los estudiantes quienes crearon el contenido de la obra de teatro, a que no fueron ellos quienes eligieron los cuentos, sino que la actividad sólo implicó trabajar fragmentadamente para corregir elementos de forma de cuentos elegidos por docentes para transformarlos en guiones.

Lo mismo ocurrió con otra actividad consistente en armar una columna para televisión sobre problemáticas de salud y alimentación. Cuando se indagó acerca del proceso para realizarla, los estudiantes expresaron que eran los profesionales del Policlínico quienes proponían los temas a tratarse en las columnas, lo que sólo les implicaba a ellos estudiar de memoria ese contenido para poder presentarlo en la televisión. El nivel de implicación aquí, una vez más da cuenta de ausencia de espacios de problematización o búsqueda consciente de información con sentido *"Nos mandan información y nosotros vamos recopilando todo, tenemos 5 minutos… la profe de proyecto… nos empezó a mandar información… nos mandaron algunos tips sobre la lactancia ayer… lo tuvimos que estudiar de memoria y rápido para decirlo hoy…".* (Lautaro)

Estas actividades propuestas generan un bajo nivel de involucramiento de los estudiantes, al ser pensadas por otros, sin tomar en cuenta sus intereses, ello parece vincularse a la sensación de aburrimiento y hastío que produce en los estudiantes este tipo de prácticas. Para ellos leer en la escuela se relaciona con la obligación de responder a otros. Esa implicación subjetiva cambia cuando el sujeto hace lecturas fuera de las promovidas en la escuela, lecturas más personales en la que la exigencia no está atravesada por la necesidad de dar respuesta a otro, en un tiempo determinado y según ciertas pautas, sino que en ellas se pone en juego un mayor involucramiento subjetivo, ya que se lee "para sí", para dar respuesta a necesidades propias.

Algunos pocos estudiantes refirieron que leen novelas u otros materiales (textos médicos, revistas, historietas) en sus casas y, por lo general aquellos que lo hacen tienen como referencia a un otro familiar que es lector. Por ello, estamos convencidas que el contexto en el cual viven los estudiantes y la posibilidad, o no, de acceder a libros o materiales de lectura, en sus casas o en la escuela, son condicionantes de sus prácticas más o menos lectoras.

En cuanto a las actividades que tienen que ver con los procesos de escritura, promovidas en las escuelas, lo señalado por los estudiantes entrevistados deja entrever que aquellas que son más libres se relacionan con prácticas cuya finalidad es escribir cuentos pero, en general, la escritura, al igual que la lectura, se realiza para contestar preguntas en exámenes, copiar dictados, tomar apuntes, resumir información. Cuando se hace mención a procesos de escritura donde los sujetos son un tanto más productores de aquello que escriben son las notas al margen de lo leído, la resolución de pruebas o la redacción en Inglés.

Con ello podemos notar que, en general los procesos de escritura que se promueven en el espacio áulico son escrituras propuestas para lograr objetivos solicitados desde fuera, por los docentes, desde simples dictados y resúmenes de lo leído, pasando por resolver trabajos prácticos o pruebas escritas y, en menor medida, la elaboración de ideas propias a partir de lo leído. Cuando se solicitan trabajos grupales, estos terminan haciéndose individualmente. Allí, los estudiantes se subdividen la tarea para operativizar el tiempo con menos esfuerzo. Estos procesos de escritura están supeditados al objetivo del docente; hay materias que demandan una escritura mecánica y otras, las menos, que exigen una escritura más creativa.

A nivel institucional pocas son las oportunidades que los sujetos encuentran para desarrollar y perfeccionar procesos de escritura. Sólo mencionaron graffitis (con el nombre de sus promociones) y una nota escrita a las autoridades de la institución, solicitando no se coloquen faltas por inasistencias en la semana del estudiante.

Pocos de ellos admiten tener prácticas escritoras por fuera del ámbito escolar, aquellos que sí lo hacen mencionan que esas escrituras se relacionan con la necesidad de contar lo que les pasa a través de letras de canciones, cuentos e historietas. Sin embargo, ninguno hace referencia que esas escrituras sean compartidas en el ámbito escolar.

Esto puede dar cuenta de que, en este grupo de escuelas, se habilitan procesos que tienden más a mirar al sujeto que lee y escribe como mero objeto, sin tomar en cuenta sus necesidades concretas, y sin brindar ciertos grados de libertad para que se convierta en lector o escritor más autónomo y activo en esos procesos. El escribir, así como el leer se realizan para llegar al logro de objetivos que, en muchos casos, son desconocidos para el sujeto de aprendizaje, que no le dejan margen para que vaya apropiándose gradualmente de estos procesos y obturan la posibilidad de que la escuela se convierta, para él ó ella, en un lugar donde desarrollar el gusto por la lectura, por lo estético, por la escritura, en fin, lugar en el cual poner en juego su imaginación y su deseo personal de formación.

3. b. Escuelas y procesos de Alfabetización Política

Aunque no es nuestra intención realizar un profundo análisis teórico del concepto de Alfabetización Política (AP), sí creemos necesario explicitar someramente desde dónde lo estamos

entendiendo. No es posible, de lo contrario, comprender el sentido de nuestro recorrido, desde los momentos iniciales de la recolección de la información hasta el actual análisis. Vemos así, cómo se desprenden desde las ideas teóricas más generales, indicadores que nos permiten arrojar luz sobre las prácticas escolares y áulicas cotidianas.

Situándonos desde referentes tales como Antonio Gramsci, Paulo Freire, Henry Giroux; decimos que la AP no puede entenderse como un proceso neutral ya que inevitablemente está a favor de la dominación o de la emancipación. En apretada síntesis, decimos que un sujeto está alfabetizado políticamente cuando puede conocer y comprender críticamente la realidad social, el mundo; esto implica tomar distancia, comparar, explorar, relacionar, identificar, diferenciar y conceptualizar hechos sociales concretos, desde una perspectiva histórica que busca reconocer causas, razones y explicaciones profundas de lo que acontece en el mundo social.

Coincidimos con los autores en reconocer que todo esto aparece compleja y dialécticamente relacionado con la acción transformadora, con la posibilidad de constituirse en sujetos portadores del cambio, defensores de los derechos fundamentales para las mayorías.

El propio proceso de investigación, en el que hemos articulado las lecturas con los sucesivos acercamientos a la realidad de las escuelas secundarias y de los y las jóvenes, nos ha llevado a construir, en sintonía con nuestro posicionamiento teórico, indicadores clave en torno a la noción de AP. La posibilidad, o no, de explicitar problemáticas sociales más o menos cercanas, las condiciones, contextos, situaciones en que éstas se tornan tales, así como los niveles de explicación que los y las estudiantes pueden formular en relación a ellas; han sido centrales para poder develar y comprender algo de las formas en que la AP se nos presenta en las palabras y prácticas de estos/as jóvenes.

Nos hemos encontrado con que los y las estudiantes entrevistados pueden visualizar diferentes problemas en la realidad que habitan, y que estos provienen de diferentes ámbitos, experiencias o situaciones. Como punto de partida, y para compartir cuáles son estos problemas, hemos delimitado tres grupos:

- **Individuales y Cercanos**. Son aquellos que los "tocan de cerca", que se constituyen en problemas porque remiten a algo que les pasó a ellos/as o a sus amigos/as, a los chicos de su barrio, o a algún familiar. Son ejemplo de esto: Embarazo adolescente, drogadicción, violencia, conflictos de la cotidianeidad escolar (mal vínculo con docentes, ruidos molestos, demora en la llegada de las estampillas, etc.)

- **Propuestos/impuestos**. Son aquellos problemas que no advertidos genuinamente por los y las jóvenes y que, mucha veces, no los afectan personalmente. A pesar de esto los y las estudiantes los toman y los explicitan, en ocasiones se apropian de ellos e incluso, se comprometen en la búsqueda de una solución. Por un lado encontramos aquellos problemas que la escuela propone para investigar o elaborar proyectos de intervención: Alimentación desfavorable, drogadicción, accidentes de tránsito. Y, por otro lado, problemas que, creemos, provienen de los medios de comunicación, por ejemplo, la inseguridad.

- **Sociales, estructurales**. En este caso aparecen algunas relaciones entre lo cercano y lo político, económico y social más amplio. Algunos ejemplos son: La política / los políticos (se preocupan por "lo que se ve" y no por lo que pasa "por dentro": salud, educación), desempleo, deserción escolar, pobreza.

Un segundo punto desde el que estructuramos el análisis de los datos, constituye la revisión de las explicaciones que los y las jóvenes pueden elaborar y explicitar ante los problemas detectados. Es importante hacer notar aquí, que conocer críticamente la realidad y sus problemas requiere preguntarse acerca de éstos y elaborar explicaciones tendientes a profundizar en la comprensión de aquella, buscando la "*razón de ser de las cosas"* (Freire, 1994). La forma en que esto ocurre es evidencia clara de los procesos de AP que subyacen, en este caso, en estudiantes de nivel secundario.

Sally Tomlinson (1992) propone tres niveles de análisis en las explicaciones que cada sujeto o colectivo construye ante los problemas:

Un primer Nivel, denominado **Personal ó Inter-personal**, es aquel en el que las causas de los problemas están puestas en los individuos o en las relaciones inter-personales. No hay causas colectivas, sociales o políticas, sino que son las personas, y sus características principalmente psicológicas, las que se encuentran en el origen de las dificultades.

En nuestro recorrido hemos encontrado multiplicidad de ejemplos en relación a este tipo de explicaciones. Nos interesa compartir algunos, atados a los problemas previamente presentados.

Cuando se mencionan la deserción y el fracaso escolar, incluso la inseguridad, como problemas, se reiteran acusaciones hacia los propios chicos y, en última instancia, a los padres, en palabras de Lautaro: "…*si los padres también lo malcrían y hacen lo que él quiere y no lo mandan a la escuela, el chico por su cuenta tampoco va a aprender…si hay chicos que no van a la escuela es más responsabilidad del padre que del gobierno…supongo que es un tema de madurez personal, porque si vos sos una persona madura vas a preocuparte de saber dónde está tu hijo, y sino, sos una persona inmadura. Es una cuestión personal".* También se apela a la responsabilidad familiar para explicar diversas situaciones de pobreza, tal como afirma Cecilia: "…*a veces uno ve niños en la calle solitos, con hambre, desabrigados… pero también creo que es responsabilidad de la familia, de los padres…".*

El *"también"* tiene que ver con otra apreciación previa de Cecilia, que necesitamos contextualizar brevemente. En el caso de una de las escuelas, algunos/as estudiantes, y como práctica que si bien surge por la propuesta de una docente luego continúa en forma independiente, colaboran en un Comedor en La Florida (a 45 km de San Luis Capital) al que asisten niños y niñas en situación de pobreza y con capacidades diferentes. Al situar al gobierno como uno de los responsables de esta situación, esta joven explica que el problema es que, por la distancia, las autoridades desconocen lo que está pasando, y es por eso que no trabajan por mejorar la situación:

"…p*iensan o están convencidos que hay cosas más importantes que deben ocuparse y …la verdad que no sé: ¡está bien! hay un montón de lugares que precisan ayuda y por ahí no debe alcanzar el dinero, el tiempo y demás o sino dicen ya lo vamos hacer y se dejan estar y no lo hacen…".* Creemos que se trata de un claro ejemplo en que la explicación se sitúa en lo individual, ya que las responsabilidades recaen en el gobierno, personificado en gobernantes o funcionarios, que *"no saben"*, a los que *"no les alcanza el dinero"* y que, además, *"se dejan estar"*.

Un último ejemplo tiene que ver con una de las respuestas ante la problemática del desempleo, también Cecilia explica "…*No sé yo creo que hay trabajo acá pero la gente no sabe aprovecharlo a eso. Lo vemos nosotros, en el curso lo hablamos, algunos tenemos decidido qué queremos hacer, estudiar y otros dicen no si está el plan de inclusión para qué voy a estudiar…".* Esta explicación, incluso, desplaza el foco del problema, ya no se trata de desempleo, sino de la voluntad de las personas, que prefieren elegir el Plan de Inclusión[4], y no esforzarse, estudiar, y aspirar a un empleo y no a un plan social.

Un segundo nivel, denominado **Ambiental o institucional,** extiende la búsqueda de las causas de los problemas al contexto en que viven los sujetos, a las características de este ambiente o a las instituciones por las que estos sujetos transitan, sin ir más allá de ese entorno inmediato.

Aquí, tomamos ejemplos que circunscriben a la institución familiar la culpa por problemáticas tales como la inseguridad y la deserción. Es el contexto familiar el que resulta propicio para que algunos/as se comporten correctamente y otros/as no. Dice Lautaro: *"Que no te presten atención, que no se preocupen por lo que hacés, que no te pregunten. Por ejemplo, si yo salgo a bailar y no aviso, ellos me llaman por teléfono porque se preocupan. Porque si nadie se preocupa por vos, o si da lo mismo que estés o no estés en la casa y nadie se da cuenta que no estás ¿cómo lo vas a hacer por vos mismo?...".* Si bien pueden confundirse estos fundamentos con el Nivel explicativo anterior, encontramos aquí una acusación directa a la familia, como grupo primario, como institución, y ya no hacia los padres, como personas inmaduras, despreocupadas, "malcriadoras", irresponsables, etc.

En el mismo sentido, Sabrina, tratando de explicar el problema de "la política" o "los políticos", resalta que mientras los espacios públicos se deterioran, ellos *"…se preocupan por lo que se ve y no lo que pasa por dentro…"*, es decir, las políticas tienden a dirigir las inversiones hacia obras que permiten publicitar a la provincia ante los ojos del resto del país, pero no en cuanto a las necesidades básicas de sus habitantes: "… *los hospitales están en mal estado, tenés que estar horas para que te atiendan; los turistas vienen y ellos se preocupan porque haya hoteles, pero no se preocupan porque haya escuelas… Y profesores...yo me acuerdo que un año nos quedamos sin profesor de lengua en*

[4] El Plan de Inclusión Social "trabajo por San Luis" se crea en el año 2003 como un plan de inserción laboral en el que inicialmente se inscriben 45.000 sanluiseños. Uno de los objetivos del plan, además de reducir los elevados índices de desempleo, era insertar a las personas en puestos de trabajo mejores y permanentes, lo que, en general, no ocurrió, ya que actualmente quedan alrededor de 10.000 y no todos los 35.000 restantes se hallan insertos en nuevos puestos de trabajo. Desde el sentido común socialmente instalado se cuestionaba la productividad de este trabajo, por restringirse a tareas de limpieza en rutas y espacios verdes.

5º. Y psicología tampoco tuvimos en los últimos trimestres porque no teníamos profesor…". Creemos que aquí se avanza de la simple explicación referida a la mala voluntad de los funcionarios, hacia una concepción de "los políticos", como colectivo, a una tendencia que prima en las políticas provinciales. Lautaro coincide en el cuestionamiento hacia las decisiones tomadas por el gobierno respecto a la distribución de los fondos en el ámbito educativo, más precisamente en el contraste entre la gran inversión que representa el Plan "Estampillas Escolares de Ahorro para mi futuro" y el deterioro generalizado de las instituciones escolares: "… *habíamos ido a Terrazas del Portezuelo*[5] *y había una reunión por el tema de las estampillas y había chicos que se quejaban de su escuela porque decían que el gobierno no les daba plata para pagar los arreglos, tenían el techo roto…"*

Un último ejemplo para este nivel de explicaciones aparece cuando Lautaro responsabiliza a las escuelas por el problema del fracaso y la deserción escolar: *"…no es conveniente aceptar a un chico que repitió, mejor diría que es mejor aceptar a un chico que tiene mejor promedio que uno que repitió cinco millones de veces…"*

Sin embargo, en ninguno de estos ejemplos, aparece una relación con el sistema económico y político más amplio. Si bien las razones no se restringen a personas, tampoco son estructurales; aparece un término intermedio que explica los problemas desde marcos institucionales tales como la familia, el gobierno, la escuela. Asimismo entendemos que no es posible una clasificación tajante de los diferentes discursos, ya que son complejos, cambiantes y por momentos ambiguos.

El tercer nivel que destaca Tomlinson, denominado **Estructural ó Social**, corresponde a la búsqueda de causas en los contextos estructurales más amplios. El origen de los problemas se sitúa en procesos económicos, sociales y políticos con mayor trascendencia histórica, aunque de gran impacto en el presente. En ninguna de las entrevistas se mencionaron respuestas de este tipo, no hemos escuchado, de parte de los y las jóvenes, análisis que amarren estas problemáticas con palabras tales como capitalismo, desigualdad, neoliberalismo, etc.

Respecto a este último punto, constituiría una ingenuidad de nuestra parte el manifestar sorpresa, asombro o incredulidad ante esta ausencia o dificultad. De hecho, son escasas las herramientas que la escuela ofrece a los y las estudiantes para comprender estructuralmente esta realidad, especialmente en términos de AP. Algunos docentes o directivos que sugirieron la lectura de diarios, algunas clases en que se habló de temas de actualidad o algunas materias en las que se intentó transmitir la importancia de algunos derechos, constituyen ejemplos aislados de prácticas de enseñanza que colaboran con la AP, pero que, tal como se desarrolló con mayor detalle en el apartado anterior, no son practicas áulicas o institucionales habituales.

Dejamos para el final una breve recuperación y análisis de las actividades que se proponen en una de las escuelas en que realizamos las entrevistas (muchas de las cuales ya fueron mencionadas en el apartado anterior), principalmente porque nos permiten apreciar la naturaleza y

[5] Denominación de los edificios administrativos que aglutinan a los diferentes Ministerios del Poder Ejecutivo de la provincia.

dimensión que los estudiantes otorgan a la acción, a la intervención en la realidad, otra de las dimensiones determinantes para caracterizar la AP.

Se rescatan puntualmente, aquellas que tuvieron relación con varios de los problemas recuperados por los y las jóvenes: campaña de concientización sobre sida, kioscos saludables, obra de teatro, visitas a un comedor infantil, taller de radio, participación en una columna en un programa de televisión. En general se trabajó sobre temas o actividades propuestos por los/as docentes o por la institución, y las acciones tuvieron que ver con indagación e investigación y posterior difusión o concientización sobre las problemáticas abordadas. Esto fue configurando, a nuestro entender, formas diferentes de comprender los problemas y la intervención en ellos. Desde tomarlos como una tarea escolar más, como Javier dice: "… *mucha importancia no le doy, lo tomo como tema de materia nada más… nomás para aprobar la materia…";* hasta asumir un compromiso en la tarea de influir en los otros y así prevenir el problema inicial.

Isabelino Siede (2010), en un intento por organizar las diferentes intenciones y metodologías que configuran la educación política en la escuela, menciona aquellas modalidades curriculares centradas en actividades solidarias de intervención en la comunidad. Si bien destaca su potencialidad para formar ciudadanos solidarios, comprometidos, con voluntad de cambio, también advierte que no son suficientes *"… si no se complementan con el estudio de las instituciones, las condiciones generales del país, los mecanismos de participación en la deliberación pública, el ordenamiento jurídico, etc."* (Siede, 2010:10), Es decir, las herramientas para que estas prácticas confluyan en la posibilidad de una comprensión más profunda y crítica de la realidad, de acuerdo a lo que señala Tomlinson en el tercer nivel de análisis expuesto más arriba.

Consideramos que las prácticas que se promueven desde la escuela, junto con ciertas lógicas institucionales y áulicas, han permitido tomar posición frente a la intervención o participación política y social. En palabras de algunos/as jóvenes:

"… *para colaborar, nada más. Para tratar de ser más justos…"* (Esteban)

"… no hay que quedarse callado para nada, porque si no nos pasan por arriba…" (Sabrina)

"… No digo que participe en decisiones políticas, pero diciendo voy a levantar esta basura que tiró otra persona y la tiro al tacho, o sea participar de alguna manera, y también tener tu propia nación, respetarla y todo eso..." (Lautaro)

"… cada ciudadano puede presentar un proyecto de ley que ayudaría a esta gente… nos está faltando un poco más de solidaridad, más empeño en las cosas, tratar de ayudar a la gente y pensar mejor a la hora de las elecciones… muchos dicen "no sé a quién votar" van y ponen el voto en blanco pero en realidad estas ayudando a alguien, a uno de los candidatos que tiene más posibilidades y si pones voto en blanco sus posibilidades suben…" (Cecilia)

Vemos en estos discursos una idea de la ciudadanía como algo que más que ejercerse, se acata (Ruiz Silva, 2009), esto es, que se restringe al cumplimiento de las normas ya previstas, o lo que se conoce comúnmente como "ser un buen ciudadano": votar, no ensuciar la vía pública, etc. Y,

en algunos casos, aparece una ciudadanía más activa, aunque únicamente defensiva, ya que no se proponen transformaciones, reformas o nuevas normativas, sino que se defienden derechos o normas vulneradas.

4. Algunas conclusiones de un proceso que sigue en construcción

Llegadas a este punto, podemos mencionar someramente algunas conclusiones a las que arribamos luego del análisis de lo dicho por los y las estudiantes.

En relación a los procesos de alfabetización, tanto académica como política, que este grupo de escuelas está promoviendo, podríamos definirlos como "empobrecidos". Los mismos se caracterizan porque quienes asisten a estas escuelas poseen escasas herramientas para realizar lecturas políticas críticas y profundas de su universo social más cercano. Los análisis de la realidad que encontramos ofrecen un bajo, débil o escaso contenido político, lo que habilitaría en los sujetos, al decir de Paulo Freire (1970) una *concepción ingenua* de la realidad social que habitan. Cuando se identifican problemáticas sociales los niveles de explicación de las mismas quedan, generalmente, en el plano de lo individual, en tanto que lo que para los sujetos es causa de las problemáticas que visualizan, ronda en torno a lo familiar o a lo social más cercano. Por lo tanto, las soluciones que encuentran para resolver esas problemáticas también son de orden individual, siendo la propia voluntad del sujeto y su deseo personal, los únicos requisitos para modificarlas.

Es en este sentido, que los datos obtenidos hablan acerca de que este grupo de escuelas, a las que asisten chicos y chicas de sectores sociales bajos y medio-bajos, no está ofreciendo las suficientes herramientas teórico-prácticas que les permitan a los y las jóvenes devenir sujetos capaces de comprender histórica y políticamente su realidad, tanto cercana como más amplia, para luego poder posicionarse en el mundo como co-constructores de cambios sociales, en un sentido emancipatorio, igualitario y justo.

Estamos convencidas de que es, juntamente en los sectores más empobrecidos, donde los procesos de Alfabetización Académica y Política deberían ser prioritarios, es allí donde éstos deberían ser vitales para que los sujetos puedan comprender su realidad, entender las razones de su situación y, desde allí poder luchar en pos de su transformación, sin embargo esto no es lo que está ocurriendo. En términos políticos, esta situación contribuye a reproducir aún más las desigualdades sociales y a restringir las posibilidades de ejercicio de una ciudadanía sustantiva para este sector social.

Bibliografía:

DE PAUW, C. (2007). Tesis Doctoral: "La Escuela ante las Diferencias, Igualdades y Desigualdades. Un análisis sobre Discursos y Prácticas Escolares". FCH-UNSL.

EDWARDS, V. (1995): "Las formas del conocimiento en el aula". En: ROCKWELL, E. (Coord.). (1995). "La escuela cotidiana". México. Fondo de Cultura Económica.

FREIRE, P. (1994): "Cartas a quien pretende enseñar". Argentina. Siglo XXI Editores. Décima edición en español.

FREIRE, P. (1970): "Pedagogía del Oprimido". México. Siglo XXI Editores. Décima edición en español

PROICO 4-1-8802 (2010-2014): "Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad". FCH-UNSL.

RUIZ SILVA, A. (2009): "Retos y posibilidades de la formación ciudadana". En Revista Novedades Educativas N° 220.

SIEDE, I. (2010): "Enfoque Didáctico de la formación ciudadana. Estrategias. Ciudadanía y enfoques de enseñanza. Material de estudio del curso: "Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos", que se dicta en el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica del CONICET. Disponible en: http://ecursos.caicyt.gov.ar

TROCELLO, G. (2009): "La manufactura de Ciudadanos siervos. Cultura política y regímenes neopatrimonialistas". San Luis. Nueva Editorial Universitaria.

TOMLINSON, S. (1992): "Porque Jonhy no puede leer". En: PASTOR GARCÍA, C.: "La investigación sobre la integración". Amarú. Salamanca



CULTURAS JUVENILES Y CULTURA ESCOLAR: UN ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD CAPITAL DE MENDOZA[1]

Gallardo, Guillermo
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo
gallardo.guillermo@gmail.com
Mendoza, Mendoza.
Hodar, Elida
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo
elidahodar@gmail.com
Mendoza, Mendoza.
Couto, M.Sol
Facultad de Filosofía y Letras.Universidad Nacional de Cuyo
msolcouto@gmail.com
Mendoza, Mendoza.

Resumen:

El presente trabajo se centra en la problemática de la mejora de la formación docente que se desarrolla en los Institutos de Educación Superior y en las Universidades. Dicha mejora reside fundamentalmente, en la posibilidad de vincular la problemática de la enseñanza y el aprendizaje escolarizado, con las características de las culturas juveniles.

A partir dediversas investigaciones, llevadas a cabo en escuelas secundarias de la Ciudad de Mendoza entre los años 2009 y 2013 observamos que existen prácticas curriculares que, según los alumnos, configuran una mediación pedagógica que considera las características de las culturas juveniles, posibilitando un mayor diálogo entre éstas y las propuestas de enseñanza del currículum prescripto. Los estudiantes reconocen este diálogo y lo identifican como un aspecto fundamental en el logro de sus aprendizajes y en la valoración que dan a la escuela para su vida.

En consecuencia, formulamos una serie de interrogantes que delimitan nuestro problema de investigación ¿Qué características presentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contextos escolarizados? ¿Qué cualidades de la mediación pedagógica favorecen aprendizajes

[1]En este trabajo se reseñan los principales resultados de una línea de investigación que se viene desarrollando desde el año 2009 en el marco de los Proyectos bienales subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Cuyo. El equipo de investigación está conformado por docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y pertenecen a distintos campos de formación.

significativos en los alumnos? ¿Qué aspectos de la mediación docente son valorados por los alumnos en sus procesos de aprendizaje?

La hipótesis sobre la cual centramos nuestro trabajo es que en la medida en que las prácticas curriculares planteadas por el currículum prescripto entran en diálogo con las culturas juveniles, se mejoran las posibilidades de aprendizaje y, por tanto, el proceso de inclusión de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria.

En la actualidad se plantea la necesidad de acercar la cultura escolar a las culturas juveniles emergentes; por ello planteamos los siguientes objetivos:

1. Identificar y conceptualizar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que acercan las culturas juveniles a la cultura escolar facilitando el proceso de aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes y la mejora en el rendimiento escolar.

2. Identificar y sistematizar actividades de enseñanza y de aprendizaje innovadoras o que hayan tenido impacto en la mejora de los aprendizajes y en el rendimiento escolar

3. Construir un aporte teórico que pueda ser utilizado como insumo para la gestión curricular de las escuelas secundarias que participan en el proyecto y para la reflexión y análisis en los espacios curriculares de la Formación Docente en el Nivel Superior.

La población objetivo está conformada por las escuelas secundarias de la Ciudad de Mendoza. La muestra la constituyen tres escuelas seleccionadas según índices de rendimiento que forman parte de las siete que constituyeron nuestra población durante 2009 a 2011.

En nuestra ponencia intentaremos mostrar cómo nuestra hipótesis se va confirmando en la medida en que alcanzamos los objetivos planteados que ponen de manifiesto que las prácticas curriculares que acercan la cultura juvenil a la cultura escolar se caracterizan, entre otros aspectos, por recuperar los saberes previos de los alumnos, por permitirles su participación en clase, trabajar en grupos, emplear los recursos de las Tics, pero fundamentalmente, por vincular los contenidos curriculares con sus propios intereses y con la realidad social.

Esto permite promover el interés y la motivación de los alumnos por el aprendizaje escolar.

Palabras Clave:

Culturas juveniles; cultura escolar; prácticas curriculares.



Ponencia completa:

Introducción

En el escenario de las transformaciones posmodernas la escuela, el Estado y la familia no reconocen al joven como nuevo sujeto social. Es por esto que los jóvenes crean una construcción identitaria propia para lograr darse un espacio que los contenga.

Lo que se plantea como una recurrencia en las investigaciones dedicadas estos temas, es la problemática del choque de una cultura escolar hegemónica con las culturas juveniles, y la brecha o distancia que se establece entre las generaciones jóvenes y las adultas.

La línea de investigación se centra en el relevamiento de las principales características de las culturas de los jóvenes que asisten a las escuelas secundarias de Mendoza y las representaciones que alumnos y adultos que trabajan en las escuelas tienen de las mismas. Se intenta mostrar, además, el impacto que pueden tener estas miradas en la construcción del diálogo entre las culturas juveniles y la cultura escolar con vistas a resignificar las prácticas pedagógicas como así también algunos aspectos y dimensiones de la formación docente.

Esta investigación encontró su razón de ser en los resultados obtenidos en una investigación anterior (*Culturas juveniles y cultura escolar: un acercamiento al escenario de las escuela secundarias de la ciudad de Mendoza. 2009-2011)* en la que constatamos que a la mayoría de los estudiantes encuestados en aquella oportunidad (85% de un total de 683 alumnos) les gustaba ir a la escuela. Este resultado, que causó asombro entre los miembros del equipo de investigación, no sólo por lo que decía en sí mismo, sino por las razones que aquellos sujetos daban de su gusto por asistir a la escuela; nos llevó a querer indagar cuáles eran aquellos aspectos que hacían que los alumnos valoraran la escuela, más que por razones de socialización (espacio compartido de la cultura juvenil), por motivos vinculados al aprendizaje y a las posibilidades de que la escuela les ofreciera un futuro mejor.

Uno de los principales objetivos de aquella investigación era contrastar las representaciones que los alumnos tenían de su propia cultura (intereses, valores, costumbres, preferencias musicales, etc.) con la perspectiva que los adultos tenían acerca de la misma.

En tal sentido, pudimos observar que la perspectiva de los adultos respecto del gusto por parte de los estudiantes de concurrir a la escuela era similar a la de los alumnos. En su mayoría (71,4% del total de 60 adultos encuestados entre directivos y docentes), los adultos que trabajan en la institución educativa confirmaban que a los alumnos les gustaba asistir a la escuela.

Los adultos coincidían con los jóvenes en que les gustaba asistir a la escuela, pero no en las razones que tenía para hacerlo. En efecto, las respuestas de los adultos indicaban que a los adolescentes no les interesaba la escuela por su falta de motivación, de compromiso y esfuerzo para aprender y, además, porque la propuesta pedagógica de la escuela les resulta poco interesante y aburrida.

A raíz de estas observaciones, se consideró un tema de investigación de interés, ahondar en las razones que los alumnos daban al afirmar que valoraban la escuela como un "lugar de aprendizaje" y de "preparación para un futuro mejor".

Por ello nos peguntamos: ¿Qué cualidades de la mediación pedagógica favorecen aprendizajes significativos en los alumnos? ¿Qué aspectos de la mediación docente son valorados por los alumnos en sus procesos de aprendizaje? ¿Qué características tienen las prácticas curriculares en general y las estrategias de mediación didáctica en particular, que resultan valoradas por los estudiantes como aquellas que les permiten aprender y obtener buenas calificaciones? ¿En qué medida los estudiantes reconocen su cuota de responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje?

En el marco de estos interrogantes se arriesgó la hipótesis sobre la cual se centra la presente investigación: "en la medida en que las prácticas curriculares planteadas por el currículum prescripto pueden entrar en diálogo con la cultura juvenil, se mejoran las posibilidades de aprendizaje y por tanto el proceso de inclusión escolar de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria".
Se utilizó la categoría de prácticas curriculares en tanto se considerarían no sólo aquellas estrategias vinculadas a lo estrictamente metodológico para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también, a otras actividades y prácticas que permitieran a los alumnos apropiarse de los contenidos y protagonizar procesos de aprendizaje significativos. Tal como lo se planteó en el marco teórico, se entiende por prácticas curriculares a las *actividades planificadas y no planificadas desarrolladas principalmente por profesores y alumnos que buscan facilitar experiencias en relación al aprendizaje de los contenidos curriculares seleccionados y definidos en el marco del Proyecto Curricular Institucional en base al diagnóstico de necesidades, intereses y prioridades de la comunidad educativa.*
En este sentido pueden ser consideradas prácticas curriculares actividades tales como: planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje (que incluye estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación); talleres de música, arte, teatro, etc. ; ferias de ciencias; excursiones y visitas a lugares destacados de la comunidad; participación en Olimpíadas de las distintas disciplinas; participación en eventos organizados por entidades e instituciones de la comunidad en la que se inserta la escuela

Es por esta razón, que se incluyó en la encuesta aplicada a los alumnos, una pregunta relativa a su participación en proyectos que se desarrollaran en la escuela. Los resultados pusieron de manifiesto que el 95% los alumnos no participa en ningún proyecto. En una de las instituciones se aclara que "no hay proyectos en la escuela" y, en las otras, el 5% (repartido entre dos escuelas) que dice participar en proyectos hacer referencia a que éstos son: el centro de estudiantes y la revista de la escuela. En un caso se señala un proyecto de Educación Física que consistió en una salida al parque y otro de Plástica, que implicó ir a pintar el alambrado de la escuela.

Por ello gran parte de la investigación se focalizó en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollaban en el aula.

Nuestra hipótesis de trabajo se desagregó en otras tres, a saber:

A) Las prácticas curriculares que acercan la cultura juvenil a la cultura escolar reúnen las siguientes características:

- Recuperación de los saberes previos de los alumnos
- Participación activa del alumno en clase
- Trabajo con el grupo de pares
- Empleo de las Tics
- Vinculación de los contenidos curriculares con sus propios intereses
- Vinculación de los contenidos curriculares con la realidad social

B) Las prácticas curriculares que acercan la cultura juvenil a la cultura escolar promueven el interés y la motivación de los alumnos por el aprendizaje escolar.

C) Las prácticas curriculares innovadoras que acercan la cultura juvenil a la cultura escolar, son escasas por razones inherentes en gran medida, a la organización de la institución escolar en relación al uso de los recursos disponibles.

Aspectos metodológicos

La población se conformó con alumnos y docentes de escuelas secundarias de la ciudad Capital seleccionadas por muestreo no probabilístico intencional. La ciudad Capital posee los mayores porcentajes de desgranamiento en el primer año y en el tercer año de la escuela secundaria en relación al total provincial.

Se aplicaron 770 encuestas a adolescentes y a 65 adultos pertenecientes a las escuelas mencionadas. Se realizaron dos grupos focales con adolescentes.

La hipótesis de partida es: en la medida en que las prácticas curriculares entran en diálogo con las culturas de los jóvenes, mejoran las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje, lo cual redunda en beneficio de la retención e inclusión educativa.

Algunas características identificadas en las culturas juveniles de los adolescentes de la ciudad de Mendoza

La familia ocupa un lugar importante en la vida de los jóvenes, expresado al momento de pedir ayuda frente a un problema.

Las temáticas que más le preocupan son embarazo adolescente, consumo de drogas, el abandono de los padres y la violencia en el hogar.

Las actividades que realizan fuera de la escuela son mirar televisión, escuchar música (cumbia, rock, reggaetón, pop y melódicos) usar Internet, salir a bailar, practicar deportes, ayudar en las tareas de la casa, estudiar, hacer las tareas escolares y chatear en las redes sociales.

El lenguaje es el rasgo distintivo del grupo de referencia. El vocabulario que utilizan contiene términos que para los adultos docentes serían "inaceptables" en el ámbito escolar. En muchos casos, las palabras son desconocidas por los adultos o tienen para ellos una significación diferente. Palabras y/o expresiones groseras y obscenas son las que predominan, le siguen los insultos, expresiones afectuosas y expresiones usadas como saludo. Si los adultos usaran estas palabras dicen: "*Es que hay adultos y adultos. Del profesor de historia, de mi mamá me molestaría. Si un profesor me lo dice y yo le puedo decir lo mismo no me molestaría".*

Pertenecer a la misma cultura supone compartir una interpretación del mundo, una manera de verse a sí mismo y a los demás y un universo conceptual y lingüístico. Para que alguien sea considerado amigo o parte de sus grupos debe ser *"buena persona", "buen amigo" y "buena onda", "que tenga códigos, que no sea chamullero, que no insulte, que no aparente o no se haga el copado" "que no discrimine, que sea estudioso, que tenga buen comportamiento."*

Las actividades que realizan en su tiempo libre: *"planeamos qué vamos a hacer en la noche desde el jueves hasta el domingo, venimos a la escuela sin dormir y después dormimos la siesta", "Nos juntamos en el parque a tomar Fernet", "Al parque a tomar mate".*

La perspectiva de los jóvenes respecto de la escuela

Para comprobar la hipótesis A) que hace referencia a las características que reúnen las prácticas curriculares se relevaron en la encuestas una serie de indicadores. Los resultados obtenidos permiten afirmar que este supuesto acerca de las características de las prácticas curriculares que son significativas para los alumnos se confirma en gran medida, en tanto se afirma que las clases que más les gustan y las materias preferidas por ellos son aquellas en las que tienen una participación activa en clase mediante la expresión de sus opiniones, la posibilidad de preguntar sobre lo que no entienden y pedir y obtener nuevas explicaciones. La variable vinculada al trabajo en grupo aparece como la segunda característica preponderante en estas clases y materias. Otra variable presente de modo significativo es la vinculada con la relación de los temas nuevos con los saberes previos de los alumnos.

En menor medida, se hace referencia a la vinculación de los contenidos curriculares con lo que a los alumnos les interesa, con los temas de actualidad y al uso de recursos tecnológicos para desarrollar las estrategias metodológicas.

En este sentido, esta variable de la hipótesis se refuta si los resultados de las encuestas son completados con los registros densos de las observaciones de clases, donde pudo constatarse que en ninguna de las 7 (siete) clases observadas (y que debe recordarse, fueron identificadas por los alumnos como las que más les gustaban y en las que aprendían) se utilizaron recursos vinculados a las TICs

Ahora bien, cuando se preguntó a los estudiantes acerca de cuál era su clase preferida, surgieron como recurrencia, variables vinculadas a la "buena explicación del profesor" y a la "la interacción que se establece entre el docente y los alumnos"; esta última desagregada en indicadores tales como: "el profesor usa el sentido del humor", "nos trata bien", "el profesor se preocupa porque aprendamos", entre otras.

¿Es posible pensar entonces que el diálogo entre la cultura de los jóvenes y la cultura de la escuela, representada por el currículum prescripto y por los docentes y adultos en general, se establece, fundamentalmente, cuando el docente puede realizar una mediación didáctica efectiva de los contenidos (buena explicación) y cuando puede ponerse en el lugar del alumno considerándolo como sujeto de deseo, merecedor de respeto y consideración en el trato?

Aunque en la mayoría de las observaciones de clases no se apreció en su desarrollo que se siguiera una secuencia didáctica de "inicio, desarrollo y cierre"; sí pudo apreciarse el esfuerzo y la preocupación de los docentes por asegurarse que los alumnos vayan entendiendo los contenidos que se van explicando; ya sea por la insistencia en la pregunta del docente, como en la estrategia de pasar banco por banco y alumno por alumno, resolviendo y explicando dudas y ofreciendo las explicaciones que se consideren necesarias, ofreciendo explicaciones a partir de ejemplos, ejercicios o una situación problemática, intentando que todos participen.

Si bien es cierto que los alumnos indican que en las clases que más les gustan los docentes utilizan recursos tecnológicos, no es la variable o situación más valorada por ellos en la mediación didáctica.La tecnología se hace presente en estas clases y en estas aulas pero con características singulares.

No se está queriendo afirmar aquí que las TICs no impactan en el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero tal como puede observarse en el desarrollo de las clases, los chicos pueden "convivir" con los medios y con la cultura de la escuela en tanto que escuchan música mientras participan de la clase de Matemática[2]. Y si bien es cierto que el docente, solicita que apaguen los celulares porque la música se escucha en todo el curso, les permite seguir escuchando siempre y cuando usen auriculares.

La presencia de la tecnología atravesando la vida del aulay constituyendo la cultura juvenil es indiscutible, pero lo ocurrido en la clase de Matemática podría ser interpretado en dos sentidos: por un lado, el uso de los celulares como "disociado" de lo que ocurre en clase, disociación legitimada por los alumnos que "acatan" a medias la orden del profesor de apagar los celulares; y, por otro lado, como un indicador de la convivencia y el diálogo entre lo propio de los jóvenes (escuchar música) y lo propio de la escuela (prestar atención en clase). Tal vez el docente conoce y reconoce la capacidad de los sujetos tatuados por los medios, de tener una atención flotante y dispersa que les permite sin inconvenientes sincronizar la simultaneidad de las percepciones Joan Ferrés (2000)

[2] Cfr. Registro denso clase de Matemática de primer año, 03/10/2013. Escuela A. A.

A partir del análisis de las respuestas de los alumnos, cuyas realidades se diferencian notablemente, sorprende observar el valor que le asignan a la escuela ya que señalan que les gusta ir a la misma. Son notablemente menos aquellos que responden que no les agrada ir. Esto no significa necesariamente que les guste tal como está, ni que las razones de su valoración se concentren en el gusto por el aprendizaje, que estén dispuestos a esforzarse o que sólo asistan por los amigos.

Llama la atención el elevado interés (sobre todo en las escuelas de menor rendimiento) por las perspectivas vinculadas con el futuro y su relación con la formación. La escuela pareciera tener para los jóvenes el poder de asegurarles un buen trabajo, una profesión, poder sostener a su familia, ser "alguien". No están decepcionados de la educación que reciben y aunque sientan como un "peso" o un "esfuerzo" el formarse, parecen reconocerlo como importante para sus vidas. En los casos en que la respuesta fue negativa la razón principal fue porque experimentan las clases como aburridas.

Casi no visualizan otro ámbito social en el que ellos sientan que pueden refugiarse. Esto pone a la escuela en un lugar central en la vida de la mayoría de estos jóvenes. La escuela es el lugar donde disfrutan de las relaciones con sus pares. En el grupo de jóvenes que asisten a colegios de jurisdicción nacional (Universidad Nacional de Cuyo), más de la mitad de las respuestas con respecto al gusto por asistir a la escuela se refieren a esta dimensión grupal; en las escuelas a las que asisten jóvenes en situación de vulnerabilidad social, la escuela es un lugar para aprender, dejando en segundo lugar las razones vinculadas a aspectos afectivos como los amigos o el sentirse feliz.

Las clases preferidas por los alumnos son aquellas en las que el profesor muestra sentido del humor, en las que se trabaja en grupo, en las que pueden opinar y expresarse, en las que el docente usa videos, imágenes, música. Los jóvenes afirman que aprenden en estas materias porque los profesores explican bien y porque ellos prestan atención. Respecto de las calificaciones, atribuyen sus buenas notas al hecho de que estudian y prestan atención. Por el contrario, los que obtienen bajas calificaciones lo atribuyen a la falta de estudio, de atención y esfuerzo.

En aquellas materias que les gustan a los alumnos y en las que consideran aprender, siempre o casi siempre se presentan las siguientes situaciones: los profesores relacionan los temas con conocimientos que ya aprendieron; se tratan problemas sociales actuales; los estudiantes pueden dar su opinión y preguntar; los temas estudiados se relacionan con sus intereses y hacen actividades en grupo.

En relación a la hipótesis B) que hace referencia a que las prácticas curriculares que acercan la cultura juvenil a la cultura escolar promueven el interés y la motivación de los alumnos por el aprendizaje escolar, podemos afirmar que también se confirma, si consideramos las respuestas a las pregunta 9.a y b. acerca de si aprenden en las materias elegidas como las que más les gustan y si obtienen en ellas buenas calificaciones, la mayoría de los alumnos de las tres escuelas, respondieron que sí.

Las razones por las cuales afirman aprender, entre otras, hacen referencia justamente a la mediación del docente. *"me gusta como enseñan y me gusta aprender"; "explican muy bien y usan muchos*

gráficos"; "el profe se toma tiempo para explicar"; "saben explicar y dan ejercitaciones para aplicar lo aprendido"; "hacen las clases amenas pero exigen trabajo"; "explican bien y con humor"; "entiendo lo que explica el profesor"; "se puede pregunta de vuelta".

En cuanto al hecho de si obtienen buenas calificaciones, la mayoría de las razones apunta a su propio esfuerzo*: "porque presto atención"; "porque estudio"; "me esfuerzo"; aunque también aquí aparece en reiteradas ocasiones la variable "porque el profesor explica bien"*

En lo que respecta a la hipótesis C) que sostiene que "las prácticas curriculares innovadoras que acercan la cultura juvenil a la cultura escolar, son escasas por razones inherentes en gran medida, a la organización de la institución escolar en relación al uso de los recursos disponibles" no estamos en condiciones de afirmar que se confirma en su totalidad, aunque sí pudimos apreciar algunas situaciones vinculadas a lo que en ella se expresa.

En primer lugar, observamos que no se desarrollan proyectos alternativos en las instituciones objeto de la muestra. Cuando indagamos a los alumnos acerca de su participación en proyectos de la escuela, el 95% respondió en forma negativa y la principal razón era que estos eran inexistentes.

Con respecto a los casos en los que se hizo referencia a la participación en algún proyecto tales como la revista, una salida al parque o pintar el alambrado de la escuela; no se pudo indagar acerca de cómo se organizaron, pero pareciera que se trata más de experiencias aisladas que de prácticas institucionalizadas curricularmente.

Cuando indagamos acerca de si les han tomado evaluaciones que les resultaran novedosas, como en lo ocurrido con respecto a la participación en proyectos, casi la totalidad de las respuestas fue negativa. Sin embargo, se registraron algunas experiencias de evaluaciones que consistieron en crear un poema, hacer una obra de teatro; interpretar una historieta, hacer maquetas.

La perspectiva de los adultos

Al relevar y contrastar la perspectiva que tienen los adultos con respecto a ciertas características de la cultura juvenil, se pueden observar diferencias en relación a distintos aspectos.

Si se considera el punto de vista de los adultos respecto del gusto por parte de los estudiantes de concurrir a la escuela es similar a la de éstos, pero sostienen que éstos asisten a la escuela no tanto por el interés en el aprendizaje y por la posibilidad de forjarse un fututo mejor, sino más bien por las posibilidades que les brinda la institución educativa para establecer relaciones sociales, dándoles contención y afecto.

Desde esta mirada las razones por las cuales a los adolescentes "no" les interesa la escuela aluden fundamentalmente a dificultades de los propios jóvenes, entre las que destacan falta de motivación, compromiso y esfuerzo y también a la propuesta pedagógica de la escuela a la que califican de poco interesante y aburrida.

Otro de los contrastes significativos se registra con respecto al tema de las problemáticas que les preocupan a los jóvenes. Como se dijo anteriormente los estudiantes ubican como sus mayores

preocupaciones los problemas vinculados al embarazo adolescente y las adicciones a drogas, sin embargo según los adultos, el consumo de drogas ocupa el último lugar.

En lo referido a las cuestiones que interesan a los jóvenes también se observan discrepancias al respecto, dado que, mientras los estudiantes ubican a la familia como uno de sus principales intereses, los adultos la visualizan como una de los aspectos que menos les importa. Esto se ve reforzadopor el hecho de que los adultos también consideran que la familia ocupa el último lugar cuando se trata de buscar ayuda frente a un problema; sin embargo, los jóvenes afirman que primero acuden a la familia y luego a los amigos. Además, cuando se trata de calificar la comunicación que los jóvenes tienen con sus padres, los adultos sostienen que es regular en tanto los estudiantes afirman en casi un 80% que es muy buena.

Entonces se puede apreciar que existen coincidencias entre docentes y alumnos con respecto al gusto por acudir a la escuela, aunque no por las mismas razones y hay un desencuentro entre ellos con respecto a lo que les preocupa, les interesa y a la valoración que hacen de la familia.

Por eso es interesante aquí recuperar el planteo de Roxana Morduchowicz (2004) cuando sostiene que la escuela debe partir desde donde los jóvenes están, y no desde donde los adultos creen y desean que estén.

¿Cómo se aprende mejor?

Luego de este relevamiento acerca de las características de las culturas juveniles y la perspectiva que los adultos tienen de ellas, la segunda etapa del proceso de investigación tuvo como principal objetivo identificar aquellas prácticas de enseñanza que los sujetos valoraban en su proceso de aprendizaje.

Por ello se observaron clases de las materias que habían sido seleccionadas por los alumnos como sus preferidas.

Se trataba de contrastar en qué medida dichas prácticas, recuperaban elementos de las culturas juveniles, cuyas características fueron analizadas con anterioridad.

La clase preferida resultó ser aquella en la que el profesor explica bien y en la que éste muestra sentido del humor, en las que se trabaja en grupo y en la que pueden opinar y expresarse.

En las materias que nombraron como sus preferidas se darían en mayor medida las siguientes situaciones

- La variable referida a que los profesores relacionan los temas que tratan con conocimientos previos, oscila entre SIEMPRE, CASI SIEMPRE Y ALGUNAS VECES. Por lo que esto sería una práctica que no es poco frecuente para los alumnos.
- El 83 % de los alumnos afirmó que SIEMPRE pueden dar su opinión, pueden preguntar y pedir nuevas explicaciones, en estas asignaturas.

- Algunas veces las actividades son grupales. Se observa una marcada diferencia con las otras opciones, así que se infiere que es frecuente la variación de las actividades en cuanto al agrupamiento.
- Para la mayoría de los alumnos Nunca se utilizan diferentes recursos tecnológicos. La diferencia con otras opciones en notoria.
- Casi siempre se usa el mail para tratar temas escolares con los compañeros.
- En su mayoría los temas se relacionan con sus intereses
- Y en su mayor parte se conectan vía facebook con sus compañeros por temas de la materia.

Respecto al tratamiento de temas actuales en las horas de clase, las puntuaciones son parejas en las opciones de siempre, casi siempre y algunas veces.

Los adultos opinan que la clase preferida es aquella en la que los alumnos pueden expresarse y opinar (19%) y en porcentajes muy similares las clases en las que trabajan en grupo (17%) y en la que el profesor usa videos, imágenes, música (17%). En cuarto lugar, con un 16%, para los adultos la clase preferida por los alumnos es aquella en la que el profesor tiene sentido del humor.

¿Por qué no les gustan algunas materias?

Cuando se indaga sobre las razones de tales elecciones las respuestas por orden de prioridad son:

- Me cuestan
- No entiendo
- No me interesan
- El profesor no explica bien
- El profesor te trata como inepto y te baja puntos por todo
- El profesor es muy estricto y habla demasiado
- La profesora me odia
- No tengo buena relación con el profesor, me trata mal
- No me cae bien el profesor
- La profesora no viene mucho y cuando viene no enseña
- Siempre vemos lo mismo
- No les veo la utilidad en la especialización de la escuela (Se trata de una escuela de técnicos en farmacia (Historia, Geografía y Lengua)
- El profesor no pone interés en lo que dice
- No explican bien y no vuelven a explicar si se lo pedimos
- Nos dan mucha tarea
- El profesor se enoja se le preguntamos algo
- El profesor no explica bien
- El profesor se siente superior

Se puede apreciar aquí también, que las variables que intervienen son casi exclusivamente vinculadas al estilo de mediación y de relación que establece el docente, más allá de los contenidos específicos de la asignatura.

Consideramos que lo relatado hasta aquí nos interpela en varias cuestiones:

- ¿Cómo redefinimos nuestras propuestas de enseñanza considerando estas variables que atraviesan los procesos de aprendizaje que se desarrollan en los contextos escolares concretos?
- ¿Qué estrategias empleamos para que la regulación de los aprendizajes no se convierta en un mero control administrativo y cumpla con su función didáctica evaluativa?
- ¿Aprovechamos el potencial del trabajo en grupo para desarrollar propuestas de enseñanza? ¿Con qué estrategias?
- ¿Cómo abordamos la problemática de la decontextualización de los contenidos de aprendizaje y de los procesos mismos? ¿Cómo logramos que la transposición didáctica no se desvirtúe en su función de acercar el saber científico al saber de la vida escolar y cotidiana?

A algunos de estos interrogantes pudimos dar respuesta, pero surgieron, sin embargo, variables y aspectos vinculados a las prácticas curriculares y a la mediación didáctica que no habían sido considerados como características de las clases preferidas o materias preferidas por los alumnos.
Estamos refiriéndonos específicamente al hecho de que los alumnos valoran una clase cuando tienen una "buena explicación del profesor" y cuando se desarrolla interacción entre docentes y alumnos caracterizada por el "uso del sentido del humor por parte del profesor", por el hecho de que el profesor "los trate bien" y porque "se preocupa porque aprendamos".

¿Es posible pensar entonces que el diálogo entre las culturas de los jóvenes y la cultura de la escuela, representada por el currículum prescripto y por los docentes y adultos en general, se establece, fundamentalmente, cuando el docente puede realizar una mediación didáctica efectiva de los contenidos (buena explicación) y cuando puede ponerse en el lugar del alumno considerándolo como sujeto de deseo, merecedor de respeto y consideración en el trato?

¿Cómo trabajar en clase para que los estudiantes aprendan?

En el marco de estos interrogantes arriesgamos la hipótesis que sostiene que en la medida en que las prácticas curriculares planteadas por el currículum prescripto pueden entrar en diálogo con la cultura juvenil, se mejoran las posibilidades de aprendizaje y por tanto el proceso de inclusión escolar de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria.

Como ya se puso de manifiesto, las prácticas curriculares que acercan la cultura juvenil a la cultura escolar reúnen las siguientes características:

- Recuperación de los saberes previos de los alumnos
- Participación activa del alumno en clase
- Trabajo con el grupo de pares
- Empleo de las Tics
- Vinculación de los contenidos curriculares con sus propios intereses
- Vinculación de los contenidos curriculares con la realidad social

Observamos también que dichas prácticas promueven el interés y la motivación de los alumnos por el aprendizaje escolar.

Cuando se observan clases de diferentes espacios curriculares no se aprecia, en general, un desarrollo de las mismas que siguiera una secuencia didáctica de "inicio, desarrollo y cierre"; pero sí pudo apreciarse el esfuerzo y la preocupación delos docentes por asegurarse que los alumnos vayan entendiendo los contenidos que se van explicando, ya sea por la insistencia en la pregunta del docente, como en la estrategia de pasar banco por banco y alumno por alumno, resolviendo y explicando dudas y ofreciendo las explicaciones que se consideren necesarias, ofreciendo explicaciones a partir de ejemplos, ejercicios o una situación problemática, intentando que todos participen.

Culturas juveniles y cultura escolar. La formación docente interpelada.

Tradicionalmente la formación docente atribuye a los Institutos y Universidades el papel de la educación y, en nuestro caso, a las escuelas, el papel de la aplicación de los conocimientos aprendidos.

Este enfoque ha recibido muchas críticas, en tanto que es sabido que, las instituciones escolares en tanto espacios de desempeño laboral de los docentes, son también instituciones formadoras, modelando las formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad en el tiempo.

Es, efectivamente en ambos espacios, donde los docentes aprenden a desempeñarse en la práctica educativa.

Por ello, consideramos que los aportes sobre culturas juveniles y prácticas de enseñanza presentadas en este trabajo, pueden constituirse en un aporte fundamental para los contenidos desarrollados en los espacios curriculares específicos de la Formación Docente, tales como: Problemática sociocultural, Sujeto del Aprendizaje, Didáctica y Currículum, Investigación y Práctica Educativa, entre los más importantes.

Asimismo, instalar en el centro del debate y de las políticas educativas la problemática del diálogo acerca de la cultura escolar y las culturas de los jóvenes cobra relevancia en vistas a las grandes transformaciones sociales y culturales que se experimentan en las últimas décadas. Uno de los ejes

fundamentales de estas transformaciones es el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que configuran un nuevo modo de subjetividad juvenil. Por tanto, la educación, debe partir de estas herramientas para construir ciudadanía.

Las principales líneas que se desprenden de cara a realizar propuestas de políticas públicas estarían vinculadas con:

- La revisión de los espacios curriculares de la formación inicial o de grado destinados al abordaje de la problemática de los sujetos de aprendizaje, y a la práctica de la enseñanza, tanto desde los enfoques o perspectivas teóricas desde los que se tratan, hasta las metodologías con las que se construye dicho conocimiento.
- Establecer como política de las instituciones formadoras y educativas, la conformación de canales y estructuras de comunicación que permitan la circulación de la producción de conocimiento sobre los jóvenes. En este sentido es necesario:
    - Identificar los espacios de discusión y trabajo de los docentes en ejercicio a fin de aprovechar los aportes que se realizan desde distintas instituciones que investigan problemáticas vinculadas al trabajo escolar (jornadas institucionales, talleres de capacitación)
    - Concertar acuerdos entre los Ministerios de Educación Provinciales, las Instituciones Formadoras y las universidades, en torno a la necesidad de generar conocimientos sobre las principales problemáticas que presentan los jóvenes en edad escolar.
    - Privilegiar para el financiamiento de las investigaciones aquellas que tengan como objeto de estudio las temáticas relacionadas con las principales problemáticas que presentan los jóvenes en edad escolar. Por ejemplo, las vinculadas con nuevas propuestas metodológicas en las que se planteen estrategias de enseñanza teniendo en cuenta como construye hoy el conocimiento este nuevo sujeto del aprendizaje.

Tal como plantea Stenhouse (1991) enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. Y la estrategia de la enseñanza constituye un importante aspecto del currículum. Pudimos apreciar que, si bien los docentes están ocupados y preocupados porque los alumnos aprendan los contenidos de la materia, lo están también porque sus explicaciones y mediaciones sean flexibles y abiertas a las dudas y explicaciones que los estudiantes requieran de ellos.

La enseñanza requiere además comprender las situaciones problemáticas constantes con las que el docente debe enfrentarse, desde una perspectiva reflexiva en la que se ponen en juego valores educativos, lo que hace que su tarea sea valorada desde criterios éticos y de responsabilidad. Los alumnos valoran el compromiso de sus docentes a la hora de enseñarles y reconocen la dedicación con la que ellos desarrollan sus clases procurando recurrir a todos los recursos discursivos y didácticos que les permitan lograr aprendizajes significativos. Tal como plantean Carr y Kemmis

(1990) la calidad de la educación pasa por los valores que los docentes ponen en juego en sus prácticas de enseñanza.

El profesor cuyo trabajo esté informado por el juicio práctico se ocupará de que las interacciones en el ambiente de clase y en las prácticas curriculares en general, proporcionen oportunidades adecuadas para el aprendizaje, en tanto el momento de aprendizaje constituye su propio fin. Su principal preocupación será el aprendizaje, no la enseñanza; el aprendizaje entendido como construcción de significados

Nuestra mirada debería estar orientada entonces a identificar estas interacciones, concretamente los significados que se comparten y negocian en estas prácticas.

En nuestras observaciones hemos apreciado que estas escuelas se preocupan por incorporar la cultura de origen de los alumnos, sus experiencias cotidianas, su vida en el barrio, sus consumos culturales, aquello que aprenden dentro y fuera de la escuela, permitiendo que convivan sus lenguajes y sus costumbres con los de la cultura escolar.

Compartimos la idea de que la enseñanza es una práctica social que supone inclusión. Desde su origen estuvo ligada a procesos sociales, políticos y económicos de cada época en particular. Los modos de interacción en la práctica pedagógica, el espacio- tiempo del aula, los valores en los que se sustenta el trabajo escolar entre otros factores han definido la función social de la escuela. En este sentido es que las prácticas, los sujetos e instituciones son tres ejes sobre los cuales anclar las reflexiones sobre lo que sucede, los sentidos simbólicos que se construyen, la circulación de las palabras, las opciones del trabajo pedagógico, la revalorización de la experiencia de los sujetos implicados, los procesos de producción y apropiación de los saberes, las formas de trabajo entre los docentes, entre otros factores.

Es tarea social y pedagógica de la escuela favorecer un diálogo que permita a los jóvenes objetivar y sostener la construcción de una identidad a partir de sus intereses, posiciones y deseos. El aula y otras instancias escolares deben permitir un trabajo reflexivo acerca de las experiencias reales y las prácticas culturales juveniles que son fundantes de sus identidades individuales y colectivas. De este modo, la escuela puede constituirse en una comunidad de prácticas que reconozca y dialogue con la multiplicidad que la habita para favorecer una socialización juvenil enriquecida.

Bibliografía

Achili, E. (2006). Escuela e interculturalidad. En A. Amegeiras, & E. Jure, Diversidad Cultural e Interculturalidad (págs. 43-63). Buenos Aires: Prometeo Libros Universidad Nacional de General Sarmiento.

Apple, M. (1986) Ideología y currículo. Prefacio y capítulo 1: Sobre el análisis de la hegemonía. Madrid. Akal/Universitaria.

Bacher, S. (2009) Tatuados por los medios: dilemas de la Educación en la era digital. Buenos Aires, Paidós.

Bauman, Z. (2008). Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica.

Cervini, R y TentiFanfani, E. (s.f.). SITEAL. Recuperado el 9 de mayo de 2013, de Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina. Debate 1 Equidad en el acceso y permanencia en el Sistema Educativo: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/art_cervini-tenti.pdf

De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Capítulo III. Las Perspectivas. Buenos Aires, Miño y Dávila.
Delgado, M. L. y Saenz Barrio, O. (1997) Organización Escolar. Una perspectiva ecológica. Madrid. Marfil. Colección Ciencias de la Educación.
Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas. (s.f.). Ministerio de Economía de la Provincia de Mendoza. Recuperado el 17 de febrero de 2014, de Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE): http://deie.mendoza.gov.ar

Dubet, F. (2005) La escuela de las oportunidades ¿qué es una escuela justa? Barcelona, Gedisa, en http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/3/inclusion-y-ciudadania-perspectivas-de-la-juventud-en-iberoamerica/.
Duschatzky, S y Correa, M. (2002) Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires. Paidós.
Ferrés, J. (2000) Educar en la cultura del espectáculo. Barcelona, Paidós.
García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales, desconectados. Barcelona: Gedisa.

Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Introducción: Los profesores como intelectuales. Buenos Aires: Paidós.
Givrtz, S y Palamidesi, M. (2004). El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires, Aique.
Grundy, S. (1991) Producto o praxis del curriculum. Morata, Madrid.
Kaplan, C. (1997). La Inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lundgrren, U. (1992). Teoría del Curriculum y escolarización. Madrid: Madrid.

Margulis, M. (1996). La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblios.

Mata, M. C. (1999). De la cultura masiva a la cultura mediática. Diálogos de la Comunicación (56), 80-90.

Mendoza. Dirección General de Escuelas. Subdirección de Estadísticas, Investigaciones eInformación Educativa Datos e informes estadísticos educativos.
Misirlis, G. (2009) Todos en la Escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir. Universidad Nacional de Gral. San Martín, EDITA.
Molina García, S. (1997). El alumnado. En M. L. Delgado, Organización Escolar. Una perspectiva ecológica. Madrid: Marfil. Colección Ciencias de la Educación.

Molina, I. (2009). Tribus Urbanas. Manual para comprender las nuevas subculturas juveniles. Buenos Aires: Kier.

Morduchowicz, R. (2003). El capital cultural de los jóvenes. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
Narodowski, M. (2007). Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique Educación.

Pérez Campos, G. (2003). La representación social y la ontología del mundo social: el aporte de otra significación para el diálogo. En J. A. Castorina, Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles (págs. 177-191). Barcelona: Gedisa.

Pérez Gómez, A. (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata .

Quintana, C. Brecha entre las nuevas culturas juveniles y la cultura escolar. Del desencuentro a las posibilidades. En Revista Novedades Educativas N° 208- Abril- 2008

Redondo, P. (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.

Reguillo, R. (2014). CUlturas Juveniles. Formas políticas del desencanto. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Tamarit, J. (2004). Conocimiento, poder y educación. Buenos Aires: CTERA.

TentiFanfani, E. (2009) Dimensiones de la Exclusión Educativa y políticas de exclusión. Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario Año XCIX, N°1597, pp. 44-49.

Stenhouse, L. (1991) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

Villa, A.; Infantino, J.; Castro, G. (2012). Culturas Juveniles: Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Zoppi, A. M. (2008). El Planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum. Buenos Aires: Miño y Dávila.



PERCEPCIONES QUE LOS ALUMNOS DE LA CARRERA DE KINESIOLOGÍA Y FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD JUAN AGUSTÍN MAZA TIENEN ACERCA DE LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.[1]

Gallardo, Guillermo
Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad Nacional de Cuyo
gallardo.guillermo@gmail.com
Mendoza, Mendoza.

Resumen:

El presente trabajo trata de dar cuenta de las percepciones que los alumnos de la carrera de Kinesiología y Fisioterapia de la Universidad Juan Agustín Maza tienen acerca de la evaluación.

Se ha tomado como antecedente inmediato el trabajo de Trillo Alonso y Porto Curás[2] titulado "La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación", aplicándose el cuestionario modificado, seleccionándose a la totalidad de los alumnos de tercer año de la carrera mencionada.

Es de particular relevancia investigar las vivencias que los jóvenes tienen al respecto de la evaluación. Esta investigación retoma como base teórico-metodológica la perspectiva de las representaciones sociales, como una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, y como la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986).

Los jóvenes consultados han construido una representación social positiva de la mirada que sobre ellos tiene la sociedad, y que alude fundamentalmente a las típicas características del colectivo juventud: demandante, desafiante, resistentes… no perciben que los adultos los vean como prepotentes, peligrosos, hostiles, indiferentes, dóciles, frágiles o desinteresados.

En relación a la evaluación, consideran que se le da más importancia a las notas que al esfuerzo, pero la mayoría valora la evaluación de manera positiva. Sólo el 1,92% la vive como una amenaza.

También fueron consultados sobre los docentes y la evaluación, qué creen que evalúan los profesores, la existencia de contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Con respecto a las representaciones sociales que los alumnos tienen de la evaluación en la universidad podemos concluir que:

[1] Trabajo Final presentado para la aprobación del Módulo El Sujeto del Aprendizaje en la Educación Superior de la Maestría en Educación Superior UJAM 2013

[2] Trillo Alonso, F. Porto Curás, M. (1999) Innovación Educativa, N° 9 pp 55-75

La evaluación es también una etapa de aprendizaje, en la que se evalúan conocimientos más que actitudes personales. No es vista como una amenaza, sino como una comprobación necesaria, para que los alumnos conozcan cuánto saben.

Como aspectos negativos aparece que en general los docentes no conocen de evaluación, y que existen contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.

La reconstrucción de las representaciones sociales que tienen los alumnos sobre la evaluación de los aprendizajes abre diversos caminos, que tendrán que ser explorados a partir de reflexiones y diálogos con los docentes, que vayan visibilizando perspectivas novedosas y posibles para las prácticas de evaluación.

Palabras Clave:

Representaciones Sociales – Evaluación – Universidad

Ponencia Completa:

El presente trabajo trata de analizar las percepciones que alumnos de la carrera de Kinesiología y Fisioterapia tienen acerca de la evaluación en la Universidad en general y de su carrera en particular.

Se ha tomado como antecedente inmediato el trabajo de Felipe Trillo Alonso y Mónica Porto Curás[3] titulado "La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación".

La temática de la evaluación académica en general y la de la evaluación docente en particular cobra relevancia particular cuando lo que se investiga son las vivencias que los estudiantes tienen al respecto, es decir, cuando se pretende recuperar sus impresiones, opiniones e imágenes así como el significado que le asignan y las consecuencias que perciben.

Dado que lo que nos interesa identificar es precisamente el punto de vista que experimentan los alumnos sobre la evaluación, esta investigación retoma como base teórico-metodológica la perspectiva de las representaciones sociales ya que permite detectar esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción. El centro de interés lo constituye la perspectiva del sujeto, sus vivencias sobre la evaluación, por lo cual se privilegia al actor y a su subjetividad.

Las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento del entramado social. También, son la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986).

Posmodernidad y juventud

[3] (Trillo Alonso, F. Porto Curás, M. Innovación Educativa, N° 9 pp 55-75, 1999)

Las últimas décadas del siglo pasado sufrieron una transformación vertiginosa. El campo de la posmodernidad se presenta como un amplio y heterogéneo conjunto de posturas que se imbrican en los lindes de las ciencias humanas y que giran alrededor de varios pivotes, uno de los cuales es la vuelta al individualismo, producto de la cosmovisión neoliberal, que produjo la globalización de la economía, y la instauración del éxito personal como modelo resolutivo de la condición humana.

La vasta y heterogénea cultura de la posmodernidad se emparenta con la denominada era del vacío y con el fin de la historia.

La era del vacío genera la banalización de los valores sustentados por la modernidad, con la superficialidad de los vínculos y el debilitamiento de la noción de proyecto. El fin de la historia plantea la llegada a término de los procesos históricos.

A la crisis que entonces sobreviene, con la consecuente angustia por la pérdida de los anclajes donde se apuntalaba el sujeto deberemos sumar la ausencia de futuro como dimensión sustentadora de un proyecto común.

Para Bauman (2004) la fluidez es la metáfora de la actual etapa de la historia de la modernidad. Afirma que esta situación ha emergido de la disolución de las amarras que limitaban la libertad individual: la desregulación, la liberalización, la "flexibilización", la creciente fluidez, la liberación de los mercados financiero, laboral e inmobiliario, la disminución de las cargas impositivas, etc.

En su libro Modernidad Líquida Zygmunt Bauman examina cinco conceptos básicos: emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad, para llegar a la conclusión de que la modernidad significa muchas cosas, pero un rasgo de la vida moderna y de sus puestas en escena sobresale particularmente: el cambio en la relación entre espacio y tiempo.

La modernidad empieza cuando el espacio y el tiempo se separan de la práctica vital y entre sí, y pueden ser teorizados como categorías de estrategia y acción mutuamente independientes.

Para Bauman (2004) la idea misma de velocidad (y de aceleración), referida a la relación entre tiempo y espacio, supone su variabilidad. Cuando la distancia recorrida en una unidad de tiempo pasó a depender de la tecnología, de los medios de transporte artificiales existentes, los límites heredados 4de la velocidad de movimiento pudieron transgredirse. Sólo el cielo (o, como se reveló más tarde, la velocidad de la luz) empezó a ser el límite, y la modernidad fue un esfuerzo constante, imparable y acelerado por alcanzarlo.

"Aferrarse al suelo no es tan importante si ese suelo puede ser alcanzado y abandonado a voluntad, en poco o en casi ningún tiempo. Por otro lado, aferrarse demasiado, cargándose de compromisos mutuamente inquebrantables, puede resultar positivamente perjudicial, mientras las nuevas oportunidades aparecen en cualquier otra parte". [5]

[4] (Bauman, 2004, pág. 16)

[5] (Bauman, 2004, pág. 19)

La desintegración de la trama social y el desmoronamiento de las agencias de acción colectiva es tanto una afección como un resultado de la nueva técnica del poder, que emplea como principales instrumentos el descompromiso y el arte de la huida. Los poderes están abocados al desmantelamiento de esas redes, en nombre de una mayor y constante fluidez, que es la fuente principal de su fuerza y la garantía de su invencibilidad. Y el derrumbe, la fragilidad, la vulnerabilidad, la transitoriedad y la precariedad de los vínculos y redes humanos permiten que esos poderes puedan actuar.

La aparición de la adolescencia y la juventud como categoría social se inició con la revolución industrial, pero debemos reconocer que es la subjetividad posmoderna la que se apuntala en la adolescencia.

El advenimiento de la imagen como fuente de toda intelección y valor usufructuó las características de la problemática identificatoria y fue la que más peso y utilización tuvo en los medios de comunicación. Belleza corporal, juventud eterna, culto de las apariencias, exaltación de la velocidad, de lo superficial, labilidad de las opiniones, búsqueda de placer inmediato y des-subjetivado, fueron los puntales posmodernos mediante los cuales los adolescentes se vieron catapultados, gracias a sus características y al sustento tecnológico de los medios, a una dinámica que produjo un profundo y revolucionario cambio en el encuadre societario y en las producciones de su imaginario.

Al igual que con la imagen, la dimensión temporal también se vio transformada. El tiempo que problematiza la cuestión adolescente es el futuro, en tanto posibilidad de encontrar y conquistar un lugar en la sociedad de los adultos. Pero este tiempo puede cristalizarse convirtiendo a la transición adolescente en la ilusoria eternidad, que permite postergar sine die el acceso a la adultez, con las decisiones y limitaciones que ésta implica.

Los adultos tampoco se hallan exentos de una también ilusoria vuelta al tiempo adolescente, donde las frustraciones de aquel tiempo puedan ahora ser superadas con la experiencia adquirida. Pero para esto es necesario detener el reloj biológico. El dinero que no compra la juventud pero sí la imagen (cirugía estética, adelgazamiemto instantáneo, etc.) logra mimetizar a los adultos con los adolescentes.

Los adolescentes y la cultura posmoderna

"La juventud está perdida...", "los jóvenes no tienen ideales...", "... están sin hacer nada, no los mueve nada...", son expresiones que generalmente se escuchan en boca de adultos referidas a los adolescentes, en una cultura que promete el bienestar y el confort oponiéndose a la afirmación freudiana de que esta cultura no es posible sin malestar, mientras que a esa ilusión omnipotente se opone un "sin futuro" inquietante.

Las quejas de los adultos acerca de los jóvenes impide la posibilidad de pensar acerca de cómo están implicados y en la forma en que se procesan las diferentes circunstancias por las que el sujeto transita la adolescencia en un contexto como el actual.

Como suele ser en otros tantos aspectos, el adolescente se hace cargo y depositario de conflictos y contradicciones que exceden el terreno de lo personal.

La posibilidad de acceder a un proyecto propio, el poder pensarse en función de ese lugar, campo de ideales, está dado por una dinámica basada en recorrido objetables e identificatorios que atravesó ese sujeto.

La cancelación del campo del proyecto, que repercute en el registro imaginario y simbólico del sujeto, no deja indemnes a los de la sociedad. En el adolescente habría dos posiciones en relación a esta complejidad: quienes se identifican con el lugar asignado haciéndose cargo de que no hay futuro posible en lo personal y en lo ocupacional y, por otro lado, aquellos que encarnan una posición cuestionadora, creando y jerarquizando respuestas novedosas no reconocidas desde los ámbitos universitarios, de formación terciaria y desde el adulto en general.

El adulto debe hacerse cargo de sus propios duelos, para poder ofrecerse como soporte identificatorio y como aquél ante quien oponerse y poder reconocer así las diferencias y la peculiar forma en que el adolescente define para sí caminos distintos e inimaginables en otro momento histórico social.

El adolescente en general, atraviesa una búsqueda de sí mismo y de su identidad, va de tendencias individuales a tendencias grupales, un comportamiento en el que busca uniformidad y una contención a tantos cambios; tiene necesidad de intelectualizar y fantasear, sufre crisis de actitudes sociales reivindicatorias y religiosas; presenta una clara denuncia temporal en la que lo importante aparece siempre más cercano en el tiempo que lo que no tiene interés, entre otros aspectos.

da de la identidad, que tiene componentes ocupacionales, sexuales y de valores.

La identidad, definida como el concepto que se posee sobre sí mismo, es un concepto muy extenso y complejo; la identidad es la que hace que uno sea "sí mismo" y no "otro". Se trata pues, de un conjunto de rasgos personales que conforman la realidad de cada uno y se proyecta hacia el mundo externo permitiendo que los demás reconozcan a la persona desde su "mismidad"; esto es, en su forma de ser específica y particular.

Dicho en otras palabras, la identidad se refiere a una continuidad y constancia en los sentimientos y sensaciones referidas a objetos tanto internos como externos, sin embargo esta identidad se logra a partir de la inestabilidad e inconstancia propia de la adolescencia, ya que es en esta etapa donde el cambio constante le da la oportunidad al sujeto de definirse a partir de él mismo y en referencia pero diferenciándose a los otros y es la resultante de un proceso de interacción continua de tres vínculos de integración: espacial, temporal y grupal. El primero, denominado espacial, comprende la manera en que el individuo se percibe a sí mismo. El vínculo temporal, indica que para que la identidad se conforme, el individuo debe atravesar por diferentes etapas, desde el destete hasta la vejez. El último vínculo, el grupal, establece que la identidad no solo es una cuestión personal sino que se construye también a partir de lo social.

La búsqueda de identidad es la principal tarea durante los años adolescentes, afirma Erikson (1968). Según él, los jóvenes forman su identidad no sólo tomando como modelo a otras personas, sino también modificando y sintetizando identificaciones anteriores.

La adolescencia es el periodo donde se establece el sentido de la vida y la identidad propia, a través de las cuales se superan la difusión de roles y la confusión de identidad. Para lograr la identidad, los adolescentes deben determinar y organizar sus capacidades, necesidades, intereses, gustos, tendencias y deseos para expresarlos luego en un contexto social.

Elementos fundamentales en esta etapa adolescente de socialización son la familia, el grupo de iguales, el entorno escolar y los medios masivos de comunicación.

En el caso de la escuela, la permanencia en el ámbito escolar es un importante factor de desarrollo para los adolescentes, pues allí se verifican dos procesos fundamentales: la socialización y la evolución del desarrollo personal. Estos procesos, que inicialmente pertenecen a la familia, son progresivamente tomados por las instituciones educativas, e implican la toma de decisiones vocacionales y elaboración de un proyecto de vida futuro durante la adolescencia; un puente entre generaciones, transmitiendo el saber acumulado por la cultura y estimulando posibilidades creativas y de nuevos desarrollos que permiten el progreso individual y social y que de alguna forma van forzando y constituyendo la identidad social del escolar.

Representaciones Sociales

Moscovici (1979) ha señalado lo siguiente:

> *La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, libran los poderes de su imaginación* (Moscovici, 1979, pp. 17-18)

> *Llamamos representaciones sociales a las imágenes (inmediatas) del mundo presentes en una comunidad lingüística cualquiera. Representación refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera. Esta representación - en la medida en que es conservada y no reemplazada por otra - constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso.* Raiter, Alejandro y otros. Representaciones Sociales, (2001) Capítulo I. Esta es una versión corregida en enero de 2010.

En otros términos, podemos afirmar que una representación social es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivo comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social, y en este sentido es además una forma de conocimiento.

Por otra parte, Denise Jodelet (2003) ha dicho que el campo de representación designa al saber de sentido común cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social.

Los estudios pioneros de Moscovici señalaron tres dimensiones principales para organizar la representación social: la actitud, que recoge el componente valorativo, la información, que se refiere a los datos conceptuales, y el campo de representación, que ordena y jerarquiza el conjunto de los elementos que lo constituyen.

Una nueva perspectiva que integra las aportaciones que proceden del ámbito de la psicología social y de la psicología cognitiva, subraya la importancia de mantener de forma integrada cuatro dimensiones que constituyen el conjunto de vivencias e informaciones disponibles: la dimensión causal-atribucional, la dimensión valorativa y de legitimación, la dimensión relacional y la dimensión funcional relacionada con las consecuencias del fenómeno social.

Podemos afirmar que las características esenciales que cumplen como forma de pensamiento natural son las siguientes:

- Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso;
- Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples;
- Construir un "mini-modelo" o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno;
- Reconstruir y reproducir la realidad otorgándole un sentido y;
- Procurar una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos.

Moscovici (1979) define tres condiciones de emergencia de una representación social: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

Existen, por tanto, múltiples puntos de contacto entre el concepto de representación social desarrollado por los psicólogos sociales y las más recientes formulaciones de la psicología cognitiva y evolutiva. En el presente estudio se ha elegido el primero de ellos por su mayor énfasis en la dimensión simbólica y por la mayor presencia de componentes afectivo-relacionales en la representación que se construye.

Entre las características que merecen ser destacadas podemos mencionar:

1. Su diferencia con el conocimiento científico: la representación social apunta fundamentalmente a las ideas que un grupo social determinado comparte sobre un fenómeno social concreto. Mientras que la ciencia intenta construir sistemas explicativos de la realidad de forma objetiva, las representaciones sociales hunden sus raíces en el mundo de las relaciones, de la intersubjetividad y de la conciencia.
2. Un conocimiento espontáneo: En el concepto de representación social se enlazan múltiples dimensiones -cognitivas, afectivas, sociales y valorativas- que los individuos van articulando a

través de su experiencia, de su comunicación y de sus relaciones sociales. Como señala Jodelet (2003),

> *la noción de representación social corresponde antes que nada a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento espontáneo, ingenuo, que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico.*

3. Un conocimiento dependiente de la situación social de las personas: la representación social está relacionada con la ubicación concreta de las personas, lo que apunta a la dependencia de su situación social. La representación social no tiene, por tanto, un carácter universal, sino que se construye de forma específica por cada grupo social. En la medida en que distintos grupos o sectores sociales tienen experiencias y comunicaciones diferenciadas, es previsible inferir que sus representaciones sociales no serán las mismas.

Evaluación y Representaciones Sociales

Es importante destacar que es escaso el material que reseña las representaciones sociales de los alumnos sobre la evaluación, y los artículos versan sobre las representaciones sociales de docentes sobre la evaluación, no así el análisis desde la perspectiva de los estudiantes.

Los artículos encontrados sobre representaciones sociales y evaluación identifican, a través de la propuesta teórico-metodológica las percepciones, opiniones, imágenes que los docentes han construido y re-construyen respecto a la evaluación Por último, se caracterizan y desarrollan las ideas centrales concernientes a las representaciones halladas en el grupo de docentes analizados.

Se plantean las intersecciones entre los elementos destacados de la evaluación con la teoría de las representaciones sociales, la interacción social, la noción de grupo y de conocimiento, propiedades fundamentales de la teoría de las representaciones sociales que tienen su correlato en la evaluación.

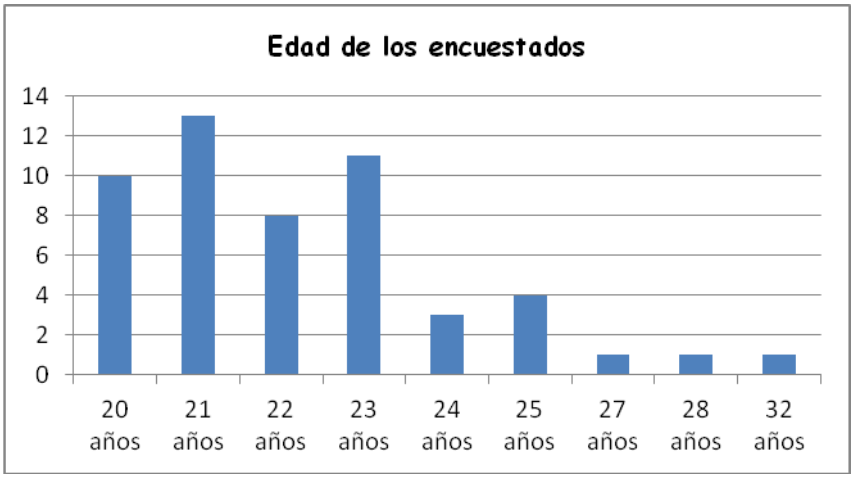
La noción de evaluación se hace presente en las instituciones educativas en los discursos y las prácticas docentes, refleja posturas frente al poder, pone al descubierto tendencias curriculares y de formación; exhibe certezas y deja al descubierto incertidumbres. En ocasiones, se enreda en los indicadores económicos y pone a discrepar la evaluación pedagógica y el control de los recursos; en otras, hace suyo un lenguaje que suele hacer responsable de sus desaciertos a los sujetos individuales y, así, desplaza significados y extrapola explicaciones de un campo a otro, develando una amalgama de conceptos y de prácticas que no logran expresar su sentido.

Resultados

1. Características Técnicas de la Muestra

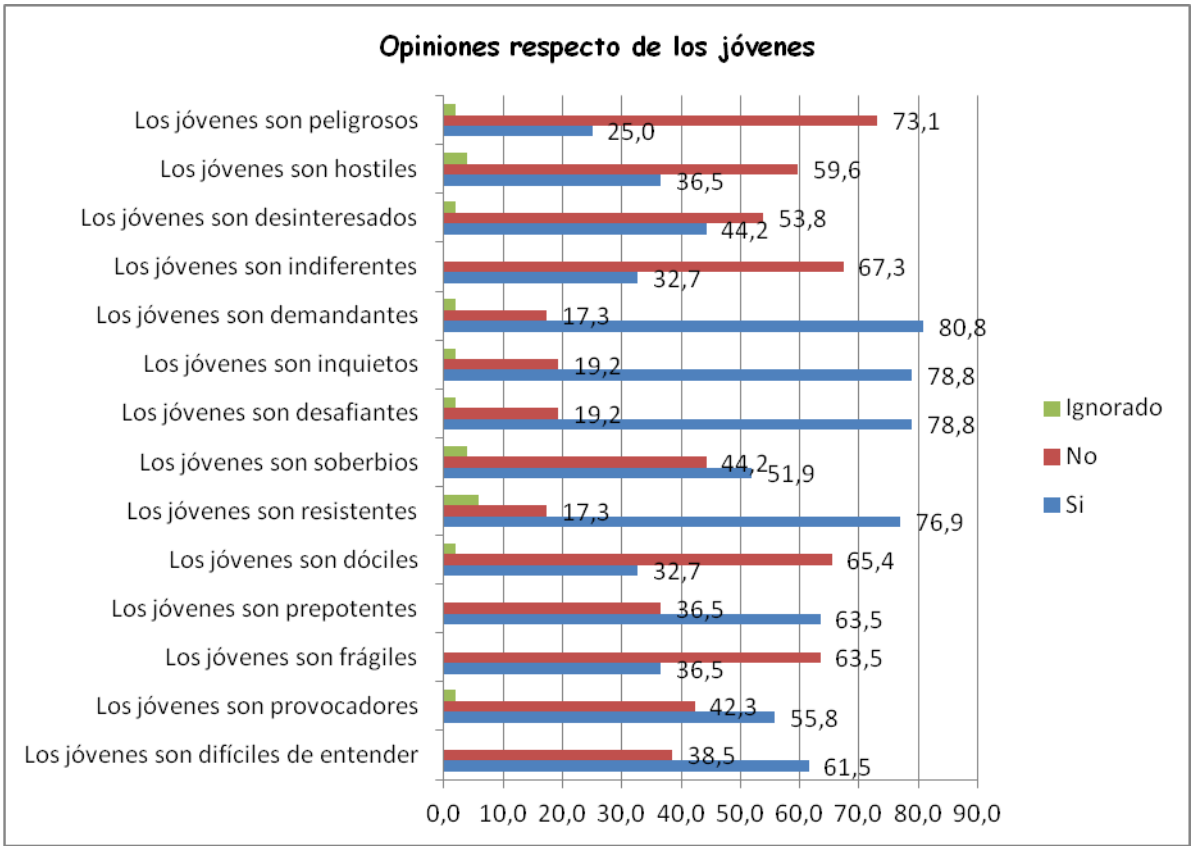
El estudio se realizó a través un cuestionario que tuvo como base el aplicado por…. Modificado, dirigido a los alumnos de tercer año de la carrera de Kinesiología de la Universidad Juan Agustín Maza, de la provincia de Mendoza. Decidimos seleccionar el grupo completo de Tercer año de la mencionada carrera, por un total de 52 alumnos.
De los alumnos consultados, el 46% es de sexo masculino y el 54 % femenino.

El siguiente Gráfico muestra la edad de los sujetos consultados:



Fuente: elaboración propia

Consultados acerca de las opiniones que estiman que tienen los adultos sobre los jóvenes respondieron lo siguiente:

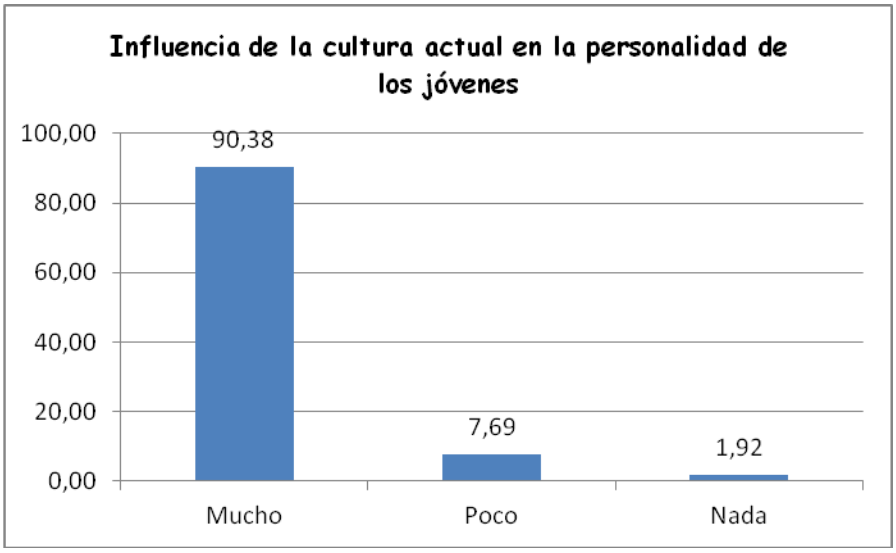


Fuente: elaboración propia

Como podemos observar, la mayoría de los jóvenes consultados tienen una mirada positiva respecto de la mirada que los adultos tienen de ellos. En general, predomina la mirada de que los jóvenes son difíciles de entender, demandantes, inquietos, desafiantes y resistentes. No creen que los adultos los vean como prepotentes, peligrosos, hostiles, indiferentes, dóciles, frágiles o desinteresados.

A partir de esto podemos afirmar que en general los jóvenes consultados han construido una representación social de la mirada que sobre ellos tiene la sociedad que es positiva, y que alude fundamentalmente a las típicas características del colectivo juventud: demandante, desafiante, resistentes, interesados (como contraposición a desinteresados). No perciben que los adultos los vean como prepotentes, peligrosos, hostiles, indiferentes, dóciles, frágiles o desinteresados.

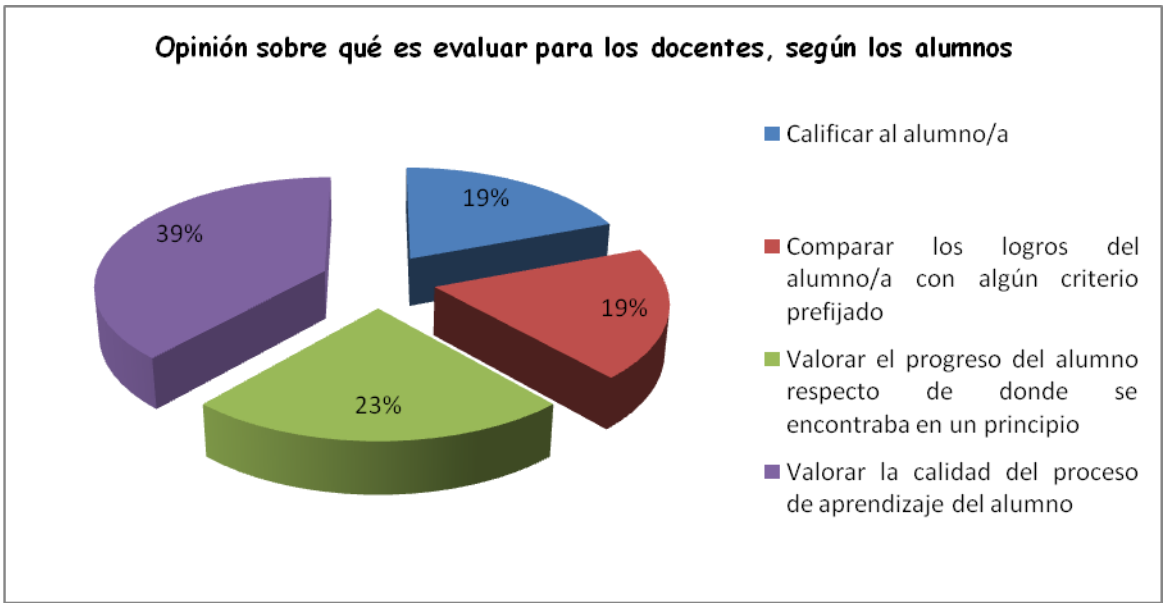
Otra variable para contextualizar el análisis estuvo constituida por la influencia que los jóvenes le atribuyen a la cultura actual sobre su personalidad. Al respecto, como lo muestra el siguiente gráfico, más del 90% de los alumnos consultados respondieron que la cultura actual tiene mucha influencia en la personalidad de los jóvenes.



Fuente: Elaboración Propia

Es necesario aclarar que, al no ser objeto de investigación, no se indagó sobre las características que le asignan a la cultura actual.

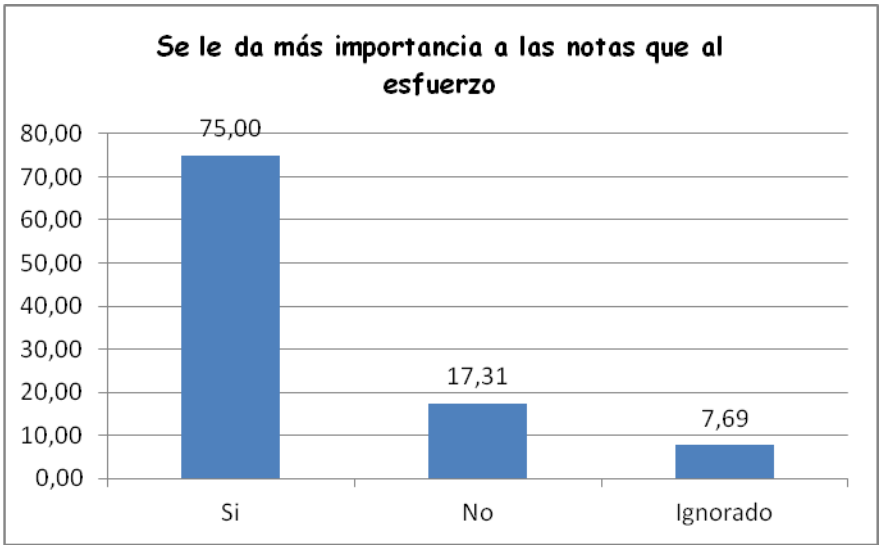
A partir del siguiente gráfico se analizan específicamente las variables referidas a la evaluación.



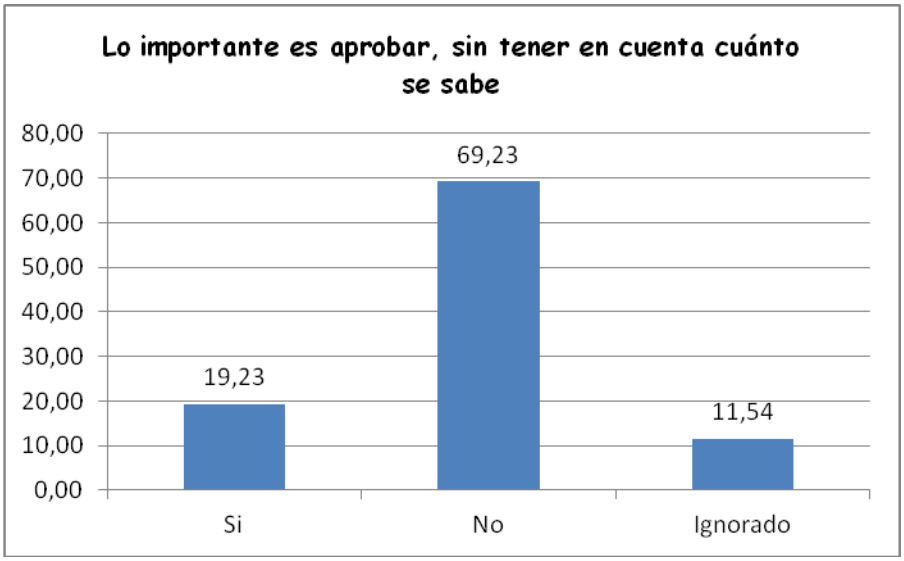
Fuente: Elaboración propia

Indagados sobre aspectos generales de la evaluación, esto es sobre si se le da más importancia a las notas que al esfuerzo, si lo importante es aprobar, sin tener en cuenta cuánto se sabe y si lo

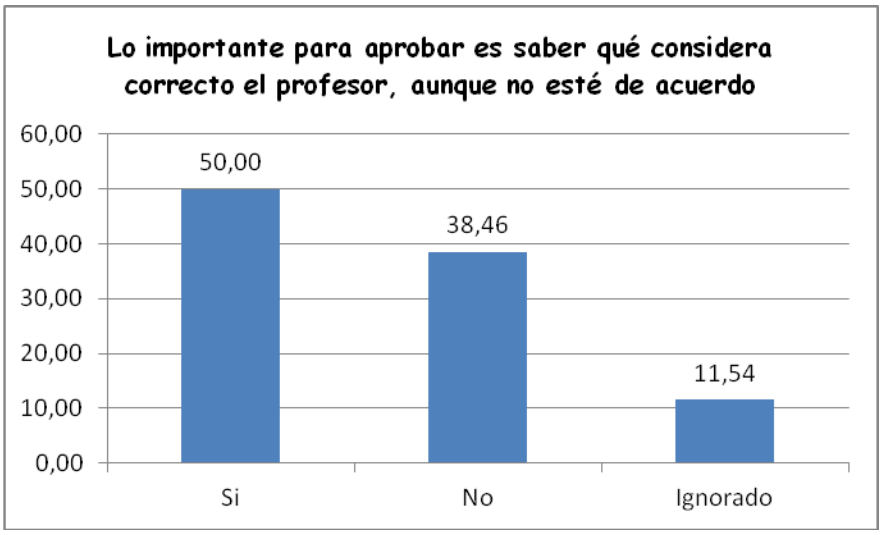
importante para aprobar es saber qué considera correcto el profesor, aunque no esté de acuerdo. Los gráficos siguientes muestran las respuestas:



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver, los jóvenes siguen teniendo en general una visión positiva de la evaluación en la Universidad.

El siguiente cuadro muestra cómo viven la evaluación:

Cómo vive la evaluación

Total	100,00
Como una amenaza	1,92
Como un control	13,46
Como una comprobación necesaria	30,77
Como un juicio	11,54
Como una posibilidad de diálogo con el docente	0,00
Como una ayuda	0,00
Como un aprendizaje	42,31

Fuente: Elaboración propia

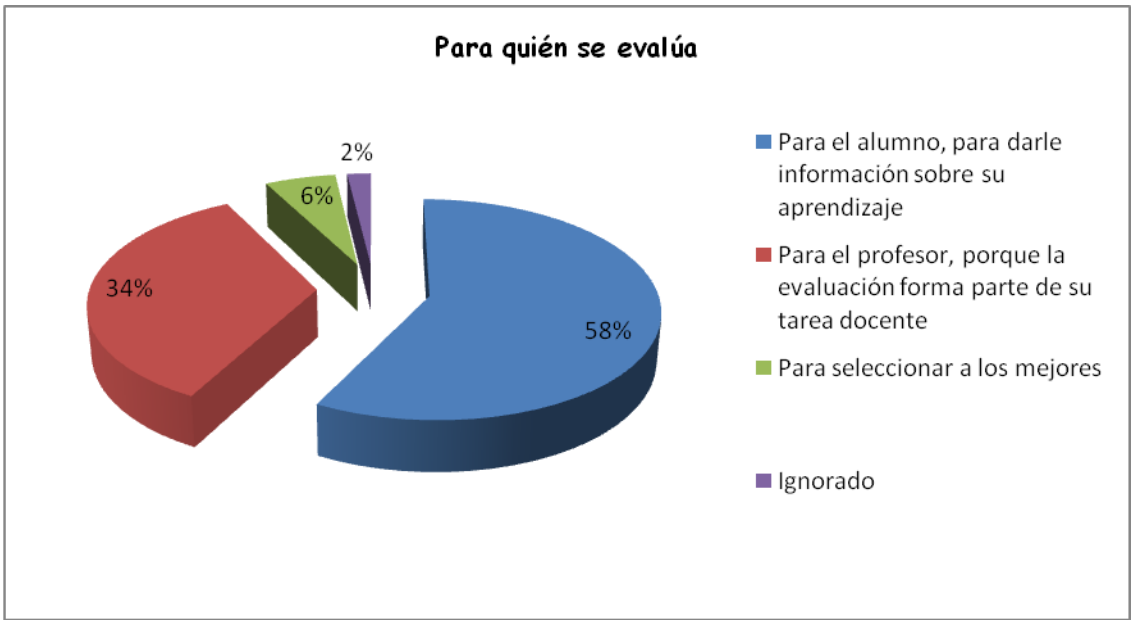
Es importante destacar que casi la mitad de los jóvenes consultados (el 42,31%) viven la evaluación como un aprendizaje. Si a este juicio positivo sobre este tema sumamos el vivirla como una comprobación necesaria, vemos que más del 70% de los jóvenes valora a la evaluación de manera positiva. Sólo el 1,92% de los alumnos consultados la vive como una amenaza.

Los jóvenes también fueron consultados sobre los docentes en relación con diferentes aspectos ligados a la evaluación:

1. El 63% de los alumnos afirman que algunos de los docentes repiten el mismo esquema de evaluación;
2. Sólo el 48% considera que algunos docentes están formados en cómo evaluar;

3. Más del 70% estima que todos o casi todos los docentes creen que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje;
4. El 23 % considera que algunos realizan una evaluación inicial;
5. El 25% considera que los docentes evalúan solo al final del proceso;
6. Menos del 20% considera que todos o casi todos los docentes dan explicaciones sobre las notas o los criterios utilizados.

Consultados respecto de para quién se evalúa, los resultados fueron:



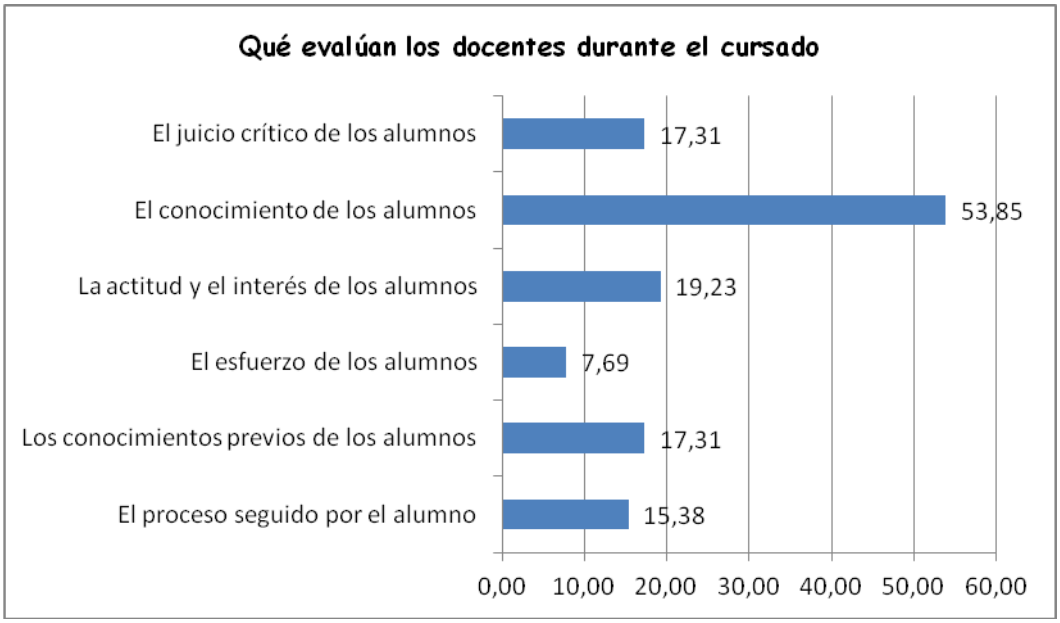
Fuente: Elaboración Propia

Como podemos constatar, los alumnos consultados siguen teniendo en general una valoración positiva respecto de la evaluación, ya que más de la mitad de ellos consideran que en la universidad se evalúa para el alumno, para darle información sobre su aprendizaje.

También fueron indagados respecto de la evaluación durante el cursado, para conocer qué creen que evalúan los profesores, mediante una pregunta cerrada, brindándoles cinco alternativas de respuesta, que debían clasificar, siendo 1 el más importante y 5 el menos importante.

Los resultados obtenidos dan cuenta de lo siguiente:

a) El ítem más votado es conocimiento de los alumnos (53%)
b) Lejos de estos valores, los alumnos consideran que se evalúa, casi en los mismos porcentajes: el juicio crítico de los alumnos, la actitud y el interés, los conocimientos previos y el proceso seguido por el alumno. (entre el 15 y el 19 %)
c) Pocos alumnos (el 7%) consideran que los docentes evalúan el esfuerzo.



Fuente: Elaboración Propia

También se consultó respecto de la existencia de contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza – aprendizaje.
Este es el aspecto que figura como más crítico, ya que el 61% considera que "algunas veces" existen contradicciones y el 25% considera que "siempre" o "casi siempre" existen contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es importante destacar que también se preguntó, mediante una pregunta cerrada, sobre qué se evalúa en los exámenes finales:

En orden decreciente, los alumnos eligieron las siguientes opciones de respuesta:

Se evalúan sólo los conocimientos	38,46
Se evalúa la capacidad para resolver problemas	38,46
Se evalúan solamente los resultados, sin considerar cómo se han conseguido	28,85
Se presta más atención a los errores que a los aciertos	21,15
Se evalúan a las personas	11,54
Para el sistema, para certificar los resultados	5,77

Fuente: Elaboración Propia

Estas respuestas son coherentes con las exigencias del Nivel Superior, ya que se deben evaluar, prioritariamente, los conocimientos y la capacidad para resolver problemas.
Es importante destacar que sólo el 21% de los consultados estimó que se presta más atención a los errores que a los aciertos. Un porcentaje menor (11%) afirma que se evalúan a las personas.

En general los alumnos tienen una buena opinión de la formación recibida en la universidad, tal como lo muestra el siguiente cuadro:

	Muy Buena	**Buena**	**Regular**	**Mala**	**Muy Mala**
Formación recibida en las diferentes asignaturas	34,62	55,77	9,62	0,00	0,00
Preparación en metodología de estudio	7,69	38,46	44,23	3,85	5,77
Desarrollo de actitudes y valores personales	21,15	38,46	32,69	3,85	3,85
Desarrollo de la capacidad de análisis crítico	19,23	46,15	28,85	0,00	3,85
Cualidades de los docentes	17,31	59,62	23,08	0,00	0,00
Relación docente-alumno	9,62	63,46	25,00	1,92	0,00
Adecuación de las formas de evaluar	7,69	38,46	44,23	7,69	1,92
Clima de motivación y trabajo en la clase	7,69	44,23	34,62	7,69	5,77
Satisfacción con las diferentes materias	19,23	42,31	30,77	5,77	1,92

Fuente: Elaboración Propia

Como podemos apreciar, el 90% de los alumnos ha valorado positivamente la formación recibida en las diferentes asignaturas. Esta misma opinión es validada con la valoración positiva (66%) de las cualidades de los docentes, el desarrolla de la capacidad de análisis crítico (65%), la relación docente-alumno (62%) y "satisfacción con las diferentes materias" (61%).

El ítem menos valorado positivamente es, justamente adecuación de las formas de evaluar. Eso puede estar en relación a su propia perspectiva subjetiva como alumno.

Conclusiones

Teniendo en cuenta la peculiaridad del rol estudiantil, y su especificidad en el colectivo juventud, el ambiente universitario ha de reflejar tanto las funciones de la institución como las expectativas sociales que se tienen de la universidad.

Con respecto a las representaciones sociales que los alumnos tienen de la evaluación en la universidad podemos concluir que:

La evaluación es también una etapa de aprendizaje, en la que se evalúan conocimientos más que actitudes personales. No es vista como una amenaza, sino como una comprobación necesaria, para que los alumnos conozcan cuánto saben.

Como aspectos negativos aparece que en general los docentes no conocen de evaluación, y que existen contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.

Autores como Moscovici (1979) y Jodelet (1986) coinciden en señalar a las representaciones sociales como un conjunto de conceptos, proposiciones y explicaciones que construyen los individuos o los grupos, en el curso de sus interrelaciones con nuevos conocimientos, que transforman en realidades cotidianas.

En este sentido, las representaciones sociales permiten la organización y permanencia de los grupos a partir de cuatro funciones: 1) de saber (conocimiento), que permite comprender y explicar la realidad; 2) de identidad (ideología), que ayuda a salvaguardar la especificidad de los grupos; 3) de orientación (actuación), que guía los comportamientos y las prácticas, y 4) de justificación (diferenciación), referida a la toma de posiciones para asumir o justificar un comportamiento. Esto significa que toda representación involucra, a la vez, a un individuo que aporta los mecanismos psíquicos para construir sus representaciones, pero también involucra las dimensiones lingüísticas y afectivas que hacen parte de los procesos de interacción de los grupos (Jodelet, 1986).

Según las especificidades derivadas de la evaluación como objeto de representación de los alumnos universitarios, es posible diferenciar los elementos constituyentes del sistema periférico: actitudes, informaciones, opiniones y creencias.

Así, pues, las actitudes están constituidas por tres componentes básicos: ideas, sentimientos y una predisposición para la acción. Las actitudes se perciben cuando en las expresiones predomina el aspecto emotivo y afectivo para valorar la evaluación, en términos positivos o negativos, favorables o desfavorables, y son el resultado de experiencias de los alumnos en relación con la evaluación a lo largo de su vida escolar.

Las opiniones están asociadas a la serie de comentarios, ideas o juicios mediante los cuales los estudiantes explican y definen la evaluación.

En líneas generales, la evaluación puede entenderse, por lo tanto, como una serie de formas de interacción social, que se valoran, justifican y explican a la luz de una amalgama de conocimientos, que se nutren de campos tan diversos como son el sentido común y la ciencia. Asimismo, tales modos de interacción son las manifestaciones que, a través de prácticas y discursos, llevan a cabo aquellos grupos que están en relación directa con la evaluación de los aprendizajes.

Ahora bien, las diversas formas de interacción social, asumidas como formas discursivas y prácticas, conforman el ámbito en el que se visibiliza el núcleo de cualquier representación social, el cual no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto, pues él es quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos de la representación.

Si entendemos la medición como una acción de comparación, ésta requiere siempre de un modelo para la confrontación que permita decidir, es decir, calificar. Se observa el modo en que dicho referente se nutre del carácter bipolar de la actitud y de sus contenidos afectivos, emotivos y perceptivos. Medición y calificación son ejercidas, en forma exclusiva, por el Docente.

La función sumativa de la evaluación que se pone de manifiesto, no es el resultado de una concepción teórica sobre la educación o la evaluación, sino se debe a los modelos de formación de los docentes y de las formas particulares en que este grupo comprende, explica e interactúa con todos y cada uno de los aspectos del complejo concepto de la evaluación.

Parece, por lo tanto que está ligado a un modelo de formación tradicional. El centro del proceso basado en la medición y la calificación que tiene al conocimiento como objeto parece probarlo, relacionando esto con los modelos de formación basados en los modelos en los que predomina el saber académico, es decir, de corte tradicionalista.

La reconstrucción de las representaciones sociales que tienen los alumnos sobre la evaluación de los aprendizajes abre diversos caminos, que tendrán que ser explorados a partir de reflexiones y diálogos con los docentes, que vayan visibilizando perspectivas novedosas y posibles para las prácticas de evaluación.

Bibliografía

Aisenson, D. y otros. (1999). Representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo. *Anuario de Investigaciones en Psicología , VII*.

Bauman, Z. . (2005). *Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida.* Barcelona: Gedisa.

Cibeira, A. y Betteo Barberis, M. (coords.). (2009). *Jóvenes, crisis y saberes Orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital.* Buenos Aires: Noveduc.

Colom, Antoni; Melich, Joan Carles. (1997). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la Educación.* Barcelona: Paidós.

Contreras Romero, G. ; Balcazar Nava, P.; Gurrola Peña G., González Arce, G. Factores que influyen en la construcción de la identidad en adolescentes. *Revista Científica Electrónica de Psicología , 107* (8), 107-119.

Jodelet, D. (2003). Pensamiento Social e Historicidad. *Relaciones , XXIV* (93), 99-113.

Margulis, M. (2000). *La juventud es más que una palabra.* Buenos Aires: Biblos. .

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (Segunda ed.). Buenos Aires: Huemul.

Obiols, S. Di Segni. (2002). *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva.* Buenos Aires: Novedades educativas.

Raiter, A.; Zullo, J. ; Szretter Noste, M. ; García, P. y otros. (2001.). *Representaciones Sociales. Versión corregida en enero de 2010 del Capítulo I.* Buenos Aires: EUDEBA.

Rodrigo, M. J. y Correa, N. . (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J.I. Pozo y C. Monereo El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo.* Madrid: Santillana.

Salinas Salazar, L. ; Isaza Mesa, L.S.; Parra Mosquera, C.A. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía , XVIII* (46), 203-221.

Trillo Alonso, F. Porto Curás, M. Innovación Educativa, N° 9 pp 55-75. (1999). *http://www3.uji.es.* Recuperado el 13 de mayo de 2013, de http://www3.uji.es: http://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20percepcion%20de%20los%20estudiantes%20sobre%20su%20evaluacion%20por%20Felipe%20Trujillo.pdf



La relación Jóvenes-Escuela y sus implicancias sobre el espacio de sociabilidad juvenil

García Bastán, Guido
IGEHCS / CONICET
guidogarciabastan@gmail.com
Tandil, Buenos Aires

Introducción

Desde hace tiempo viene señalándose que, tanto en el contexto familiar como en el medio escolar, los vínculos intergeneracionales se han vuelto problemáticos. Gallo, Agostini y Míguez (2014) historizan algunos de los procesos que dieron lugar a que en nuestro país, a partir de la "bisagra cultural" de mediados del siglo XX, estos vínculos comenzaran a experimentar modificaciones: desde relaciones entre adultos y jóvenes marcadamente jerárquicas hacia modelos más horizontales, dialógicos e igualitarios, acompañados de nuevos sentidos y sensibilidades acerca de la condición juvenil y el ejercicio de la autoridad por parte de la generación adulta. Norbert Elías (1998a) planteaba en *La civilización de los padres* que el tipo de transición al que se alude genera, para adultos y jóvenes, "una serie de problemas específicos y, en general, una considerable inseguridad" (p. 412-413). En este sentido, numerosos trabajos (Dussel y Finocchio, 2003; Carli, 2006; Gallo, 2008 y 2011; Míguez, 2009) contribuyen a abonar la idea según la cual lo que distinguiría a esos vínculos hoy no sería tanto la presencia de conflictos como la relativización de las formas tradicionales de dar respuesta a los mismos (Míguez y Gallo, 2013). En la escuela la mencionada transición parece haber afectado, primero, a las distancias jerárquicas que modelaban tradicionalmente las relaciones de autoridad en su interior, debilitándose como consecuencia de ello los mecanismos de regulación intra-escolares. Cuestión que inaugura aristas para el despliegue de la conflictividad.

Las anteriores consideraciones parecerían a simple vista afectar privativamente a las relaciones entre adultos y jóvenes. No obstante, es posible pensar que ha sido menos explorada la medida en que las señaladas transformaciones, al incidir sobre la eficacia y sentido de las regulaciones escolares, puedan repercutir sobre el espacio de *sociabilidad juvenil* en la escuela.

Respecto de este último elemento, la *sociabilidad*, Martuccelli (2007) destaca su carácter normativo, en tanto lo comprende como un sistema de reglas que permite construir una relación con otros. Maffesoli (2004) llamará *socialidad* a las relaciones grupales de tipo lúdico y afectivo donde se trata de "vibrar juntos". Por otra parte Mejía Hernández y Weiss (2011) la consideran una instancia de

subjetivación que ocurre a través de la ruptura o el cuestionamiento de las normas familiares y escolares.

Tomadas en conjunto estas puntualizaciones parecen sugerir que la subjetivación juvenil se estructura en la escuela a partir de la tensión entre conjuntos normativos que responderían a lógicas disonantes entre sí; las regulaciones escolares y las propiamente juveniles. A punto tal de afirmarse que "a veces una verdadera oposición se instala entre las jerarquías escolares y las jerarquías juveniles" (Dubet y Martuccelli, 1998) No obstante, en las páginas que siguen intentaré mostrar que la conflictividad en el espacio de sociabilidad juvenil, a pesar de lo que podría suponerse en función de los señalamientos anteriores y tratándose además de un ámbito de relaciones exclusivamente juveniles, presenta una vinculación para nada desdeñable con las variadas formas en que los jóvenes se relacionan con "lo escolar". Al referirme a este elemento aludo a dos aspectos fundamentales de la organización de la escuela que le otorgan especificidad en tanto dispositivo de disciplinamiento (Foucault, 2008), a saber; a. la regulación de los aprendizajes y b. la regulación de la disciplina escolar.

Sabemos ya que los aspectos señalados configuran un terreno de prácticas que se superponen. Baquero y otros (2009) señalan que "la evaluación académica incluye aspectos disciplinares" (p. 301) y con anterioridad Phillipe Perrenoud (1990) argumentaba que la excelencia escolar, que en abstracto es definida como la apropiación del currículum formal, se identifica muchas veces en la práctica con el "ejercicio cualificado del oficio de alumno" (p. 220). Esto es; "el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que […] convertirán [al joven] en el perfecto "indígena" de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones" (p. 218). Concretamente, el aprendizaje del oficio de alumno sería conseguido cuando el estudiante aprende a identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual (Coulon 1995, citado en Baeza Correa, 2002), lo que vincula a esta noción con el aprendizaje de las "reglas del juego" (Sirota, 1993) y que en la sociología de la educación se corresponde con el "retorno del actor" (p. 85) y un consecuente viraje hacia el análisis de los procesos de socialización a partir de los años 90.

En relación con ello, en otro trabajo (García Bastán, 2014) observé que los solapamientos entre lo académico y disciplinario no sólo son visibles para el ojo del investigador. Los jóvenes dan cuenta con claridad de estrategias escolares que muestran ser sensibles a los mismos. Partiré, junto a Baeza Correa (2002), asumiendo que dichos aprendizajes de rol no se agotan en la individualidad del sujeto, sino que incluyen las diferentes reglas de construcción intersubjetiva de las que se participa en la vida cotidiana de la escuela. Entre las que se destacan como significativas las producidas en la interacción entre pares. Siendo que, como señala Goffman (2009), la adhesión total a un rol constituye una excepción más que la regla, intentaré poner de manifiesto entonces que los diversos modos de lidiar con estos aspectos de lo escolar y construir oficio de alumno (modalidades que implican una toma distancia respecto del rol estudiantil en su definición normativa) no se

encuentran exentos de implicancias sobre los modos de configuración de las relaciones juveniles. Para ello presentaré el caso de un curso correspondiente al 4° año del Ciclo de Especialización.[1] A cuya comprensión contribuyó el análisis de un incidente crítico en relación con Leonardo; un alumno "problemático".

Un *establecido* entre *marginados* y *periféricos*

Leonardo tenía 16 años y en el año 2013 se incorporó a la escuela luego de haber completado el Ciclo Básico en otro establecimiento. Decide cambiarse de colegio motivado por la especialidad que esta escuela ofrece para el ciclo de Especialización. En clases era muy inquieto, se levantaba constantemente de su banco, se reía, hacía bromas a sus compañeros y gozaba de cierta popularidad dentro de un grupo mayoritario. Esto generaba que muchos compañeros adhirieran a sus juegos y que la situación de clase para algunos docentes se tornase inmanejable. La recurrencia con que estos últimos acercaban a la preceptoría quejas vinculadas con el comportamiento de este joven, suscitó que la dirección de la escuela decidiera convocar a una reunión docente con suspensión de clases, para abordar lo que parecía ser una problemática que impedía el normal dictado de las asignaturas. Los fragmentos siguientes son expresiones de algunas profesoras durante dicha reunión:

Diana: [Leonardo] Es insoportable.
Luciana: Ni si quiera es líder, es inaguantable para todos nosotros y para sus compañeros.

Susana: Leonardo te hace sentir una loca…
Diana: [interrumpe] Yo quiero que Leonardo se vaya.

[Nota de campo: Fragmentos de la reunión docente para tratar las problemáticas del curso]

Lo que ilustran a grandes rasgos las enunciaciones recuperadas es un malestar compartido que se expresa crudamente en la voz de Diana cuando manifiesta sin reparos su deseo de que el joven sea apartado del establecimiento. 'Insoportable', 'Inaguantable', que 'te hace sentir una loca' son algunos de los calificativos a los que estas educadoras recurrieron en su afán por hacer inteligible su vivencia de malestar. Lo que comienza a visibilizarse al preguntarnos qué de lo que hacía este joven generaba una incomodidad semejante, es cierta discrepancia percibida en la relación que él establecía con lo escolar. Leonardo tenía muchas amonestaciones, sin embargo su rendimiento académico era bueno. Si bien registraba algunas notas bajas, en general se desenvolvía con

1 El trabajo de campo a partir del cual se elabora el presente escrito fue llevado a cabo en una escuela provincial de gestión estatal de la ciudad de Córdoba Capital. Trabajé en dos cursos correspondientes al primer año de cada uno de los ciclos de escolarización secundaria (1° año en el Ciclo Básico y 4° año en el Ciclo de Especialización) a partir de observaciones participantes de varias jornadas completas de clase. También entrevisté individualmente a docentes de ambos cursos y grupal o individualmente a los jóvenes.

solvencia en las evaluaciones y era muy rápido y eficiente para el trabajo en clases. Como señala Perrenoud (1990), un docente "no se hace con facilidad la idea de poner notas que no se correspondan con su imagen intuitiva de los alumnos" (p. 232):

Claudia: Leonardo debe tener un déficit atencional…
Guido (investigador): Generalmente un joven con atención dispersa tiene dificultades para aprender, no me parece que sea el caso de Leonardo…
Claudia: Tenés razón, lo que ocurre con Leonardo es que es muy inteligente entonces vos lo retas y él en 2 minutos te resuelve todas las actividades, las hace bien y después se pone a molestar de nuevo. Yo ya no sé cómo hacer con un alumno como Leonardo, en mi materia tiene 8 y 9, y te digo que debería tener 10; yo le busco en la evaluación hasta los mínimos detalles, porque no me parece que un alumno con ese comportamiento tenga que tener un 10. Me parece que es como premiarlo.
[Registro de una conversación informal con Claudia, docente de 4° año]

Claudia se mostraba impotente en su capacidad de accionar ante este joven cuyo comportamiento, para acrecentar su incertidumbre, parecía resistirse a ser explicado por atribución de un déficit. La singularidad del caso de Leonardo, como señalábamos, estaba dada por su buen desempeño a pesar de su mal comportamiento. En la voz de Claudia parece traslucirse que las calificaciones, que en teoría deben ser la medida objetiva de los desempeños en instancias formales de evaluación[2], constituyen en la práctica herramientas de coerción de las que a veces se hace uso para regular aspectos disciplinarios. Así, el buen desempeño académico de Leonardo restringía el repertorio de instrumentaciones escolares disponibles para regular su comportamiento. Las calificaciones que recibía eran comprendidas por algunos docentes como 'premios' no merecidos, generando en ellos una percepción de injusticia que la docente de la viñeta anterior subsanaba otorgándole una calificación inferior a la que le hubiese correspondido.

Con posterioridad a la reunión docente en la que se trató la problemática que involucraba a Leonardo, tuve la oportunidad de sostener una conversación con él y el resto de sus compañeros, en un día que parecía complicado para las relaciones al interior del curso. Durante esa ocasión algunos jóvenes expresaban lo siguiente:

Gabriela: [A Leonardo en tono culpabilizante] ¡Todos los profesores ahora nos tienen a todos en la lista negra por culpa tuya! O vas a decir…
Diego: [Interrumpe] A todos no. A mí, a él [Leonardo] y a él [Gonzalo]
Guido: Gabriela dice 'todos los profesores nos tienen en la lista negra' por culpa, no sé si de Leonardo o de todos ustedes [el grupo de varones amigos de Leonardo]
Rebeca: de Leonardo, porque [los docentes] lo odian a Leonardo
Guido: ¿qué quiere decir esto de 'estar en la lista negra'?
Diego: que te tienen marcadazo

[2] La Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación establece la "no validez de las bajas calificaciones por motivos disciplinarios". En su ítem 142 expresa que "si la instancia de calificación es la resultante de un proceso de aprendizaje, no es aceptable alterar su dinámica con la interferencia de valoraciones negativas referidas a desempeños ajenos a la cuestión académica. Si hay que sancionar conductas inadecuadas o negativas de los alumnos, la baja calificación o la suspensión que deja libre no son decisiones constructivas para el aprendizaje, por el contrario requieren de un tratamiento particular vinculado a la reparación de estas conductas específicas".

Gonzalo: que te ponen amonestaciones por poner, para sacarte de la escuela.
[Nota de campo: conversación con Jóvenes de 4° año]

En el fragmento anterior los jóvenes enuncian una explicación de lo que suponían estaba sucediendo en la escuela. Apelan a la figura de la 'lista negra' para expresar su sensación de estar siendo perseguidos con fines de expulsión. En su construcción es nada menos que el odio de algunos profesores lo que motoriza tal empresa. A menos de un mes de esta conversación con los jóvenes, la dirección de la escuela dio a Leonardo un pase para otro establecimiento, confirmado sus especulaciones. Él decidió no dar continuidad a su cursada en otra escuela y abandonó sus estudios perdiendo el año escolar.

En la conversación de la que se extrajo el fragmento anterior estaban presentes todos los estudiantes de 4° año. Sin embargo, era claro que el malestar acuciaba sólo a unos pocos, o en verdad a unas pocas; dos chicas que participaban activamente de la discusión en calidad de victimas: Gabriela y Rebeca. Un grupo numeroso de varones se mantuvo al margen durante toda la conversación, no sólo por su ausencia de intervenciones sino a través de una 'presencia corporal ausente' que denotaba indiferencia y ajenidad respecto del conflicto que estaba abordándose.

Esta instancia de conversación colectiva resultó productiva para comenzar a comprender la lógica subyacente a los agrupamientos al interior del curso, que pude ir delimitando hasta encontrar un patrón que considero explicativo. En 4° año encontré tres grupos: un grupo de *Establecidos* (al que pertenecía Leonardo), un grupo de *Marginados* y un tercer grupo al que llamé *Periféricos*[3], cuyas especificidades exploraré a continuación. Los nombres asignados a estas grupalidades no son arbitrarios. Devienen del conocido trabajo de Norbert Elías (1998b) en que el autor estudiaba el origen de los diferenciales de poder entre grupos interdependientes al interior de la comunidad inglesa a la que bautizó como *Winston Parva*. El autor construye un modelo explicativo de relaciones de poder entre grupos que ocurren en ausencia aparente de condiciones materiales de desigualdad. Concretamente lo que dará especificidad a la figuración social que él llame "Establecidos y Marginados" será el mayor grado de cohesión interna que permitirá a un grupo establecerse por sobre otro y desde esa posición marginarlo. Numerosos trabajos en el contexto de la escuela media (Mutchinick y Silva, 2013; di Napoli y Eyharchet, 2013; Bertarelli, 2014; Paulín, 2014) han hecho eco de este ensayo. Quizá se deba a su carácter heurístico; se trata de un texto que permite abrir interrogantes sobre los modos de configuración de las relaciones entre pares y que ayuda a la construcción de cartografías grupales. En mi caso escogí recurrir a él para explicar algunos procesos que ocurrían en 4° año luego de encontrarme efectuando algunos interrogantes similares a los que motivaron el original ensayo de Elías, a saber; ¿Qué recursos empleaba el grupo que lideraba Leonardo para imponer la creencia en su propia superioridad? ¿Qué cualidades otorgaban a ese

[3]En la clasificación de los grupos identificados se recuperan las denominaciones 'establecidos' y 'marginados' del conocido ensayo de Norbert Elías (1998b). Al hablar de 'Periféricos', sin embargo, me refiero a varones del curso que se ubicaban en la periferia, no sólo en el territorio áulico sino respecto de la conflictividad cotidiana entre los dos primeros grupos.

grupo su alto grado autoconfianza y cohesión interna? En relación a otro caso de estudio aduje una vez (García Bastán, 2014) que la procedencia barrial constituía uno de los elementos intervinientes en las diferenciaciones inter-grupales. Sin embargo no era posible en este caso (al menos no para mí) hallar rasgos *a priori* distintivos. Cuestión que me hizo sospechar que quizá la raíz de las diferencias se encontrase en procesos gestados de modo más "puro" en el escenario escolar. En lo que sigue intentaré desarrollar este punto de vista.

Establecidos y Establecidas

La distinción genérica en el subtítulo no responde tanto a una intención de utilizar un lenguaje con miramiento por las diferencias de género como a marcar un contraste que será objeto de reflexión. El grupo de Establecidos se encontraba conformado por varones y chicas, sin embargo las estrategias mediante las cuales unos y otras lograron posicionarse como tales mostraron ser marcadamente distintas. Podríamos adelantar que las chicas se *establecieron* de manera subsidiaria a los varones.

En la conversación sostenida con el grupo completo una de las establecidas alegó, en alusión al grupo que integraba, que ellos eran 'los mejores', sin más. Dicha afirmación fue objeto de posteriores indagaciones con el resto de los jóvenes con el propósito de intentar comprender de qué modo, a través de qué estrategias y con qué recursos, este grupo llegaba a detentar dicho estatus o bien, para retomar la pregunta elisiana: "¿Qué medios emplea[ba]n para imponer la creencia en su propia superioridad […]?" (1998b, p. 83).

Volvamos por un momento al caso de Leonardo. Este joven, con buen desempeño académico, transgredía de manera constante las normas dispuestas para el trabajo áulico. Pudimos observar que esto constituía un factor de discrepancia para sus docentes que menguaba además el repertorio de instrumentaciones para regular su comportamiento. El desenlace para él, fue exactamente aquel que sus docentes demandaron en la reunión con la dirección y que él y algunos compañeros anticiparon cuando hicieron mención de la 'lista negra'. Así, parece haber un conocimiento compartido entre docentes y jóvenes acerca de las secuencias y mecanismos por los que cursan las intervenciones cuando los límites institucionales de lo tolerable son sobrepasados. Leonardo estaba ciertamente "jugando con fuego". Desafiaba a sus docentes en todos los aspectos posibles y eso lo posicionaba en un lugar de superioridad, de dominio de la situación, que lo constituía como líder de un grupo de varones que, como él, presentaban los mejores desempeños académicos y los registros disciplinarios más atiborrados.

Las establecidas, por su parte, eran chicas con desempeños académicos regulares y en algunos casos bajos, que respetaban las normativas escolares adhiriendo sin embargo a las transgresiones de sus compañeros sin participar activamente de ellas (riéndose, comentándolas, mostrando su aprobación). Esta parece ser una condición que les permitió incorporarse al grupo

establecido, como dijera anteriormente, de manera subsidiaria, desde un rol femenino caracterizado por una relativa pasividad y la valoración de las actuaciones masculinas. Que en este caso se vinculaban con la osadía, el desafío a la autoridad docente, y las demostraciones de superioridad en el espacio áulico.

Guido: Julieta decía recién que ustedes [el grupo *establecido*] eran más inteligentes…
Julieta: Ellas [Las 'marginadas'] se llevan más materias que nosotros que estamos jodiendo todo el día.
Marcia: O sea, ellas están siempre en su lugar y están haciendo lo suyo y…
Julieta: Y no molestan a nadie, nosotros tampoco las molestamos a ellas porque *para nosotros en el curso ni existen.*
Marcia: Nosotros que estamos así *todo el tiempo molestándonos*, no estamos tan así como ellas con las materias [se refiere a que no están tan mal como ellas].
Guido: Y esto de 'ser inteligentes' ¿tiene algo que ver con la manera en que se agrupan?
Julieta: ¿Cómo?
Guido: Claro, porque vos decías recién que ustedes son los más inteligentes y me pregunto si es una coincidencia que los más inteligentes estén en el mismo grupo.
Julieta: Si, porque nos ponemos las pilas, bueno… hay algunos que le copiamos al otro [ambas se ríen en complicidad].
Guido: ¿Qué sería entonces ser inteligente?
Julieta: Como que no baja los brazos en las materias
Guido: O sea que hacerse un machete[4] en una prueba también sería parte de eso
Ambas: [Riéndose] Si…
Guido: Y estas chicas, Gabriela y Rebeca ['marginadas'], ¿no se hacen machetes?
Marcia: Se hacen machetes, nada más que los hacen para atrás, los hacen mal.
[Entrevista con Marcia y Julieta – Grupo '*Establecidos'*]

Dice Elías (1998b) respecto a los grupos de establecidos que:

"[…]tienden a atribuirle al grupo marginado correspondiente en su conjunto las 'malas' características de la 'peor' de sus partes […] La autoimagen del grupo establecido, en cambio, tiende a modelarse más bien con base en su sección ejemplar, en la más 'nómica' o normativa, es decir, se rige por la minoría de sus 'mejores miembros'" (p. 88).

Marcia no sabía en aquel entonces que ese año no conseguiría ser promovida al 5° año, debiendo repetir. Su amiga Julieta, así como las chicas 'marginadas' si lo lograrían. Al momento de la entrevista Marcia y Julieta presentaban desempeños casi exactos a los de las chicas 'marginadas', bajos por cierto. Sin embargo decían estar mejor posicionadas que ellas. También sus registros disciplinarios eran idénticos ya que ninguna de las cuatro jóvenes tenía amonestaciones. A pesar de ello vemos que en la entrevista se describían como 'molestadoras' de tiempo completo. Este modo de presentarse les permitía identificarse con la autoimagen de su grupo, que concentraba los mejores

4 'Hacer un machete' es una expresión propia de la escena escolar. Denota una práctica fraudulenta durante las instancias de examen. Consiste básicamente en la escritura de notas en pequeños papeles, pupitres, manos o brazos, como recurso para tener a disposición informaciones que no se hayan podido aprender o memorizar adecuadamente con antelación al examen. Lógicamente se trata de una práctica clandestina e ilegítima que es objeto de apercibimientos cuando es descubierta por los agentes escolares.

desempeños y peores comportamientos del curso. A lo anterior se suman la estigmatización efectivizada en la descripción de sus compañeras como 'menos inteligentes' y la exclusión (o anulación) operada al expresar que para ellas 'ni existían'. Cuestiones que pasaban a constituirse en armas empleadas "para conservar su identidad, […] reafirmar su superioridad, [… y] mantener a los otros firmemente en su sitio" (p. 86).

Los Marginados

Esta denominación corresponde a quienes entraban en conflicto y disputas con los establecidos y establecidas. El grupo estaba integrado por Rebeca, Gabriela y Gastón. Las dos primeras con rendimientos académicos bajos y sin registros por transgresiones disciplinarias. Rasgo este último que compartían con Gastón quien, a diferencia de ellas, tenía uno de los mejores desempeños del curso.

Así, lo específico de la relación que este grupo establecía con lo escolar no era su rendimiento sino su comportamiento en clases; obediente, acompañado de una valoración discursiva del respeto por las normas y para el caso de las dos chicas, un claro registro de sus intereses, derechos individuales y formas efectivas de reclamarlos. Estas últimas cualidades, al ser ejercidas en ocasiones sobre transgresiones cometidas por sus compañeros *establecidos* mediante actos de delación, les valía el mote de 'buchonas', 'botonas' o 'La Yuta'[5]. Si bien Gastón no delataba las transgresiones que sucedían en el curso, tampoco las avalaba, disponiéndose en el aula lo más alejado posible del grupo establecido. El mote escogido para él recayó sobre su sexualidad aparentemente cuestionable: 'El puto'.

Debo destacar que ni en las entrevistas con el grupo *establecido* ni con los *marginados* pude identificar calificativos despectivos de los segundos hacia los primeros. Elías (1998b) notaría que la existencia de expresiones estigmatizadoras adquieren sentido en el contexto de relaciones específicas entre establecidos y marginados. Como señala el autor "En casos como esos no hay nada más característico de una balanza de poder muy desigual que la incapacidad de los grupos marginados de desquitarse del grupo establecido con un término estigmatizador equivalente" (pp. 96 y 97).

Los periféricos

El tercer grupo de jóvenes que componía este curso estaba conformado por varones que tenían en común una actitud general de indiferencia; hacia sus compañeros y lo que sucedía en el curso, hacia las asignaturas (nucleaba a los jóvenes con peores desempeños académicos y más

[5]En la jerga popular argentina 'La Yuta' es una expresión que designa despectivamente a las fuerzas policiales o, como en este caso, a cualquiera que ejerza un "policiamiento".

experiencias de repitencia) e incluso hacia la posibilidad de transgredir una norma. En clase eran muy silenciosos:

Ramón: Nos dividimos en grupos. Yo me siento de esta parte [al costado del curso] y no presto atención al curso, estoy todo el día sentado solo. Después los otros, los que están de la otra parte [el grupo establecido] son los que más molestan siempre son los de la izquierda. A la derecha los que trabajan.
Guido: ¿Cómo se conformaron esos grupos?
Ramón: A principio de año nos pusimos así; los más calmados y los que molestan.
[Entrevista con Ramón – Grupo 'Periféricos']

La indiferencia y ausencia de juicio del grupo de periféricos hacia las transgresiones del grupo de establecidos posibilitaba el contacto tanto con este grupo como con el marginado, 'llevándose bien'

Retomemos ahora la pregunta central de este segundo apartado: ¿a través de qué medios llegaba el grupo establecido a constituirse como tal? El caso de Leonardo aporta algunas pistas acerca de los capitales que su grupo detentaba; mal comportamiento y buen desempeño o 'ser inteligente'; el modo como Marcia y Julieta definían este último término nos permite sospechar que su significado condensara el de los dos anteriores. Los fragmentos siguientes nos conducen hacia un tercer elemento, relativo al tipo de relaciones que este grupo entablaba con sus docentes:

Dolores: Qué doradita que es usted profe ¿hace cama solar?
Profesora: No, es de las vacaciones, ahora me agarró el frio.
Gonzalo: Se vino doradita para el profe de Geografía.
Profesora: [A Gonzalo] ¡No se desubique! una cosa es un chistecito, otra cosa…
Diego: [Interrumpe el reto] Profe: ¿va a la cancha el domingo? Vaya conmigo.
[Observación de campo. Dolores, Gonzalo y Diego pertenecían al grupo 'Establecidos']

Rebeca: [refiriéndose a los 'establecidos'] Es como que se quieren hacer ver como Leonardo.
Guido: ¿Hacerse ver frente a quién?
Rebeca: Frente a todo el curso.
Gabriela: Decir 'ah, bueno, yo jodo a los profesores pero me banco la que venga' […] se fue el Leonardo y los otros quedaron como que quieren hacerse el líder, como que quieren hacer ver que son iguales que Leonardo.
Guido: Vos Rebeca decías recién que los chicos [los 'establecidos'] tienen una relación más cariñosa con los profes…
Rebeca: Con la de Matemática sí. Se dicen cosas, se joden. Por ejemplo Julieta y Marcia le dicen 'abuela' jodiéndola. En cambio nosotros no.
Gabriela: Nosotros le llegamos a decir algo así y se va a escuchar 'dame tu cuaderno' [risas].
[…]
Rebeca: Claro, una profesora no puede decirle a un alumno 'mono' por más que los amigos le digan así.
Guido: ¿Una profe le dice 'mono' a quién?
Rebeca: A Gonzalo ['establecido']
Guido: ¿Pero ella se lo dice cariñosamente, o no?
Gabriela: Claro pero por más que sea cariñosamente si a ella le dicen 'vieja' le va a molestar. Entonces si se quieren hacer respetar tienen que dar respeto también.
[Entrevista con Rebeca y Gabriela – Grupo 'Marginados']

Guido: ¿En qué aspecto [los jóvenes del grupo 'establecido'] serían 'los mejores'?

Ramón: Son los que más llaman la atención de los profesores .
Guido: ¿Cómo hacen para llamar la atención?
Ramón: Molestando.
[Entrevista con Ramón – Grupo 'Periféricos']

Los fragmentos anteriores convergen mostrando un interesante grado de consenso entre los grupos demarcados respecto de la mayor proximidad y horizontalidad identificable en las relaciones del grupo establecido con sus docentes. Siendo esta forma de vinculación especialmente desaprobada por las jóvenes marginadas. Los testimonios habilitan a contemplar la posibilidad de que dicha cualidad del grupo establecido haya llegado a modelarse a medida que iban explorándose algunos límites. El mismo juego de exploración puede inferirse por la capacidad del grupo *establecido* para dar cuenta con mayor sutileza de algunos matices en relación al trato con cada docente:

Rebeca: Por ejemplo a la de historia no le podés decir nada, ella se hace respetar.
[Entrevista con Gabriela y Rebeca – grupo *'Marginados'*]

Diego: La de historia se quiere hacer la brígida[6], pero no es brígida, porque nosotros la jodemos y se ríe, pero después se quiere poner seria y no le sale. [Entrevista con Diego y Gonzalo – Grupo *'Establecidos'*]

El conocimiento que este grupo construía a través de la exploración de los límites le permitía precisar mejor los umbrales de tolerancia de sus docentes. No sorprende entonces que, mientras que las jóvenes del grupo de *marginados* coincidieran en señalar que los *establecidos* no tenían límites, estos últimos pudiesen dar cuenta de su riguroso miramiento por ellos. Cuestión que les permitía, por ejemplo, intuir en qué momento 'rescatarse':

Rebeca: El Marcos se pone a hinchar los huevos, todo, pero él hace las cosas.
Guido: ¿Cuál es la diferencia de Marcos con Gonzalo y Diego [Los tres jóvenes integran el grupo 'Establecidos']?
Gabriela: Que el Marcos sabe cuándo parar.
Guido: ¿Cuándo para?
Gabriela: Ponele, comienzan a joder los 3 y ya viste, se sale de control, y el Marcos se queda quieto y no jode más, en cambio los otros [Gonzalo y Diego] siguen, siguen, siguen, siguen…
[Entrevista con Gabriela y Rebeca – Grupo 'Marginados']

Gonzalo: [Refiriéndose a Leonardo luego de su expulsión] Él era pulenta pero no sabía el límite, era muy hartante.
Diego: Se zarpaba. Podés joder un rato, pero ya llegaba un momento en que no sabía el límite él. Nosotros le dijimos que lo echaron por boludo, nos hartamos de decirle que se rescatara, y seguía igual. Yo también le hago la vida imposible a la profe de biología, pero llega un momento que me rescato.
Guido: ¿Cómo sabés cuándo rescatarte?
Diego: Cuando ya se enoja de más, que te empieza a gritar, ahí ya está. Paramos un rato hasta que se calma y arrancamos de nuevo [se ríen].
[Entrevista con Gonzalo y Diego – Grupo 'Establecidos']

[6] 'Brígido' es un término que utilizan los jóvenes cordobeses para referir a personas (generalmente docentes) que son muy estrictas en el cumplimiento de las normas.

De 'civilidades' en la relación jóvenes-escuela

Decíamos al comienzo de esta presentación que el carácter dicotómico que el par disciplina-aprendizaje parece tener en un plano teórico, carece de sustento en la práctica, cuestión de la que nos informa percepción discrepante que construyen a veces los docentes acerca de algunos estudiantes. Un caso paradigmático fue el de Leonardo, un joven que demostró con creces que un buen rendimiento académico no necesariamente se verá acompañado del comportamiento esperado por los agentes escolares. Lo específico en él era su presunta cualidad de "líder negativo"'; insultaba, gritaba, utilizaba un vocabulario considerado inadecuado para la escuela. Cuestiones que nos aproximan al terreno de lo que Eric Debarbieux designa como *incivilidades.* Si bien este concepto no se encuentra libre de controversias, sobre todo por sus reminiscencias al campo penal y el deslizamiento casi directo hacia lo "incivilizado"[7], considero que la definición que aporta este autor dista de presentar a la conflictividad en la escuela como producto de civilidades deficitarias:

"La incivilidad que se revela en la escuela no debe ser pensada como un conflicto entre "bárbaros" y "civilizados": la incivilidad no es la no-civilización, ni simplemente la "mala educación". Ella es conflicto de civilidades, pero no un conflicto de civilidades extrañas unas a las otras y para siempre irreductibles [sino] más bien, oposición de valores, de sentimientos, de pertenencias diversas" (Debarbieux, 2001, p. 179). "Más que el enfrentamiento entre "barbarie y civilización" o "naturaleza y cultura", se trata de una oposición entre estilos de socialización que derivan de las diferencias generacionales, sociales, culturales" (Debarbieux y otros, 1999, citado en Mutchinik, 2013, p. 15).

. Quisiera presentar una observación que resulta interesante para continuar pensando las modalidades que adoptan estos "conflictos entre civilidades" en la escuela caso. A partir de la contabilización de las transgresiones asentadas en los registros disciplinarios, observé que en 1° año el 70% de ellas correspondían a varones, mientras que en 4° año la proporción fue del 80%. A los patrones socializadores ya enumerados por Debarbieux y otros (1999, en Mutchinick, 2013), culturales, sociales, generacionales, podríamos añadir interrogantes respecto de posibles atravesamientos de género. Subirats y Brullet (1988, citado Marrero, 2008) en su estudio sobre escuelas mixtas, observaron una asunción en mayor grado del respeto por las normas en las chicas, que les beneficia por sí mismo al reafirmar 'la ventaja inmediata y diferida que les supone la existencia de normas institucionales' (p. 133) en una sociedad caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad (Morgade, 2001). Esta observación converge en nuestro caso con la notoriamente mayor cantidad de enfrentamientos físicos entre chicas registrados por fuera del perímetro escolar (al frente de la escuela, en la parada de colectivos). Dato que contrasta con la ausencia aparente de violencia física entre chicas; imagen errada pero pasible

[7]En el informe llevado a cabo por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas en 2007 se utilizaba el término '*incivilidades'.* No obstante en la versión de 2010 se reemplaza por la denominación '*malos tratos'* precisamente por el riesgo de sugerir que la violencia sea algo propio de la "no civilización".

de ser forjada intuitivamente si se contemplan exclusivamente las interacciones al interior del establecimiento.

Así, la distribución de enfrentamientos corporales entre géneros parece invertirse según observemos la escuela hacia adentro o hacia afuera de sus muros. Vemos así que, si bien la escuela proscribe (hasta cierto punto eficazmente) la violencia propiamente dicha en su dominio de acción, deberíamos abstenernos de asumir apresuradamente que ello se deba a una capacidad de fomentar comportamientos autocoaccionados. En un contexto institucional en que posiblemente se desapruebe con mayor severidad la violencia entre chicas, la tramitación violenta de algunos conflictos consigue ser diferida espacio-temporalmente sin que ello suponga su evitación. Por el contrario, podríamos aducir, se ven reducidas las posibilidades de intervención oportuna.

En consonancia con lo señalado respecto de la preponderancia masculina en la consecución de transgresiones, en 4° año tanto las chicas *establecidas* como las *marginadas* (aún cuando las primeras avalaban y las segundas reprobaban las transgresiones de sus compañeros varones) mostraron posicionarse estratégicamente desde el respeto hacia las normas institucionales. Tal como señalaran Dubet y Martuccelli (1998) "desde el punto de vista escolar, las chicas ostentan un comportamiento más conforme a las exigencias de la institución escolar" (p. 200). Esto podría estar indicando que, pese a las mutaciones en los vínculos de género que Míguez y Gallo (2013) señalan como propias de la salida de las mujeres al mercado laboral en las décadas intermedias del siglo XX, persistirían aún ciertos imperativos que operan en las prácticas de manera eficaz. Tal persistencia se evidencia también a través de *marcadores de disidencia.* Me refiero específicamente al caso de Gastón en 4° año, cuya sexualidad es puesta en cuestión mediante el calificativo de 'puto' por cuanto su relación con lo escolar lo excluye del terreno de las actuaciones masculinas valoradas en su curso.

Reflexiones finales

A lo largo de esta presentación intenté aportar a la comprensión de la conflictividad enmarcada en las prácticas de sociabilidad juvenil en una escuela secundaria. Comencé explicitando el punto al que pretendía arribar, esto es; que la construcción de oficio de alumno, noción que me permitió ponderar la relación que los jóvenes establecen con 'lo escolar', tiene implicancias sobre las modalidades que la sociabilidad adopta. Así, dejé sentado que mi postura era renuente a considerar a ésta como una esfera independiente de la incidencia de lo escolar. Intentando matizar la idea de que las regulaciones juveniles sean por definición opuestas a las escolares.

Interpreté la lógica de la conflictividad juvenil que encontré en 4° año como resultante de una configuración del tipo '*Establecidos* y *Marginados'* con la incorporación de quienes se encontraban en los márgenes de dicha disputa en calidad de '*Periféricos*'. Pudimos apreciar con bastante claridad a partir de los testimonios juveniles que estos grupos se delimitaron en gran medida e intencionalmente a partir de las relaciones establecidas con lo escolar. Los *establecidos*, incluso a pesar de las

diferencias apuntadas entre varones y chicas, compartían una identidad grupal signada por el éxito académico y una posición desafiante respecto del régimen disciplinario. Los *Marginados*, con independencia de sus desempeños, mostraron una marcada adhesión hacia la disciplina prescripta. Finalmente, caractericé el grupo que definí como *Periférico* a partir del desenganche percibido tanto en relación con los aprendizajes como con los aspectos disciplinarios. Este último aspecto efectivizado como una no-transgresión de las normas, explicable quizá por la expansividad de un desinterés volcado incluso hacia la posibilidad de cometer transgresiones.

En un trabajo anterior (Paulín y otros, 2012), señalábamos que "las escuelas establecen muchas veces una relación ambigua con las sociabilidades juveniles, como espacio que alberga y combate estas formas de relacionarse" (p. 4). Dayrell (2007) afirma para el contexto brasileño que en la forma como los jóvenes se vienen constituyendo como alumnos residiría uno de los grandes desafíos en la relación de la juventud con la escuela.

Si en un pasado no tan distante la educación secundaria en Argentina constituía un bien de acceso para pocos, en el escenario actual es posible pensar que su carácter obligatorio imprima nuevos matices a dicha relación. Tal como lo visibilizaba ya en los años 90 la antropóloga cordobesa Mónica Maldonado (2006), la adhesión a los capitales escolares no constituye una garantía de éxito en tanto que en el espacio de sociabilidad juvenil "quien sólo juega con cartas escolares es más rápidamente descalificado del juego" (p. 75). A lo largo de nuestro recorrido vimos cómo ciertos ideales de alumno, anclados en concepciones tradicionales de autoridad docente, no se condicen con la heterogeneidad de situaciones en que actualmente los jóvenes desarrollan estrategias construyendo oficio de alumno.

Como decíamos al inicio, parafraseando a Goffman (2009), la adhesión total a un rol constituye una excepción más que la regla. Si en otro momento de nuestro sistema educativo quien se apartaba demasiado del rol estudiantil podía ser rápida y legítimamente excluido de él, la obligatoriedad que actualmente éste comporta se impone sin que por ello se cuente con mecanismos de coacción supletorios. Más bien vemos que los mecanismos tradicionales, aún con las dificultades que supone su implementación, tienden a persistir. Esperaríamos entonces que, como resultado de una configuración social caracterizada por el asumido debilitamiento de los mecanismos de regulación intra-escolares, a medida que el marco normativo del rol estudiantil pierde "naturalidad", proliferasen las modalidades y oportunidades para tomar distancia respecto de él. En un contexto de tales características Dayrell (2007) aduce visibilizar en la clase estrategias juveniles para integrarse al sistema y al mismo tiempo afirmar la subjetividad, cuestión que comportaría un carácter ambiguo.

Lo que el autor comprende como una ambigüedad propia de la tensión joven-alumno parecería sugerir que la subjetivación juvenil se construye siempre en conflicto con el estatuto de alumno. Sin embargo, creo al menos haber abierto la posibilidad para pensar que estas estrategias puedan construirse mediante una adhesión selectiva a ciertos aspectos de lo escolar. Así, es posible pensar que la ambigüedad señalada sería más bien el resultado de cierta lectura adulto-céntrica

preponderante que no sólo es compartida por algunos educadores sino en ocasiones también entre algunos jóvenes; aquellos aspectos que no se corresponden con el ideal de alumno pasan a constituir calificativos que incriminan desde dicha lectura ciertos modos de vinculación con la escuela: 'mala junta', 'insoportable', 'que te hace sentir una loca'. Volvemos así a nuestro punto de partida; el carácter conflictivo de las relaciones inter-generacionales en la escuela.

No es mi intención negar que los jóvenes precisen resolver tensiones entre su condición juvenil y estudiantil, sino señalar que consiguen hacerlo a través de múltiples modos de vinculación con lo escolar, a partir de los cuales parecen dirimirse procesos de afiliación y exclusión entre pares. Serían en gran medida los valores tradicionales de la institución escolar, encarnados en la mirada adulta prevaleciente, los que informan acerca de las tensiones.

Un último aspecto por recuperar es el hecho de que los *marginados* en 4° año fueran jóvenes discursivamente refractarios hacia contactos más horizontales con los docentes. Pudimos apreciar que los integrantes de esta minoría reclamaban modelos jerárquicos de autoridad adulta y de acatamiento hacia la misma. Este señalamiento podría estar abonando la hipótesis según la cual la conflictividad escolar se asociaría con la co-presencia (resultante de las transformaciones en los vínculos de generación) de diversos modelos de autoridad familiar en comunidades escolares en las que predominan modelos más dialógicos y horizontales (Míguez y Gallo, 2013). Lo anterior a su vez constituye un dato que permite pensar que la relación que los jóvenes establecen con lo que delimitamos como 'lo escolar' encuentre tal vez una ligazón con los modelos de autoridad familiar que ellos reconocen. Quizá, en adelante, debamos preguntarnos entonces por la medida en que algunos malestares cotidianos en las relaciones juveniles puedan encontrar explicación en las variadas tensiones existentes en la escuela entre relaciones inter-generacionales más horizontales y dispositivos de control marcadamente jerárquicos.

Referencias Bibliográficas

Baeza Correa, J. (2002) Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En UNESCO. *Educación secundaria. Un camino para el desarrollo humano,* 163-184. Santiago de Chile: UNESCO.

Baquero, R. Terigi, F. Toscano, A. Brisciol, B. Sburlatti, S. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 292-319.

Bertarelli, P. (2014) Cuerpos que irrumpen en la escuela: actos de género y procesos de diferenciación entre jóvenes mujeres. En Paulín, H. Tomasini, M. (Coords.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja,* 171-197. Córdoba: Editorial Brujas.

Charlot, B. (2007) *La relación con el Saber. Elementos para una teoría.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade.* Campinas, 100(28), 1105-1128.

Debarbieux, E. (2001) A violencia na escola francesa: 30 anos de construcao social de objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 1(27), 163-193.

Di Nápoli, P. Eyharchet, J. (2013) Ellos y nosotros. La construcción de imágenes grupales alrededor de la violencia en la educación secundaria. En Kaplan, C. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela,* 147-196. Bs. As.: Miño y Dávila.

Dubet, F. Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Barcelona: Losada.

Dussel, I. Finocchio, S. (2003) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Bs.As.: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1998a) La civilización de los padres. En Elias, N. *La civilización de los padres y otros ensayos,* 407-450. Bogotá: Norma.

Elías, N (1998b) Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En Elías, N. *La civilización de los padres y otros ensayos,* 79-138. Bogotá: Norma

Gallo, P (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Bs. As.: Libros de la Araucaria.

Gallo, P. Agostini, B. Míguez, D. (2014) Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. (En prensa).

García Bastán, G. (2014) Entre "ortibas" e "insolentes" en la escuela: de procesos evaluativos informales en las actuales configuraciones intergeneracionales. En Paulin, H. Tomasini, M. (Coords.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja,* 95-118. Córdoba: Editorial Brujas.

García Bastán, G. (2014) "Molestar y Trabajar": relatos acerca de la relación jóvenes-escuela. (En prensa).

García Salord, S. Vanella L. (1999) *Normas y Valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.

Goffman, E. (2009) Role Distance. En Brissett, D. Edgley, C. (Eds.) *Life as theater. A dramaturgical sourcebook,* pp. 101-111. New Jersey: Transaction publishers.

Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.

Maldonado, M. (2006) *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90.* Bs. As.: Eudeba.

Marrero, A. (2008) Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar en las niñas. *Revista Mora*, 14, 29-42.

Martuccelli, D. (2007) *Gramáticas del Individuo.* Bs. As.: Losada.

Míguez, D. (2009) Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar. En Kaplan, C. Orce, V. (Coords.) *Poder, Prácticas Sociales y Proceso Civilizador. Los usos de Norbert Elías*. Bs. As.: Noveduc.

Miguez, D. Gallo, P. (2013) Conflictividad Escolar y modelos de autoridad. Tensiones desde los años 60. En Kaplan y Bracchi (Comps.) *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*, 199-222. La Plata: UNLP.

Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón.* Bs. As.: Novedades Educativas.

Mutchinick, A. (2013) *Las incivilidades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria.* Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Buenos Aires.

Mutchinick, A. Silva, V. (2013) Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad. En Kaplan, C. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela,* 69-102. Bs. As.: Miño y Dávila.

Paulín, H. Tomasini, M. Bertarelli, P. Daloisio, F. García Bastán, G. Martínez, S. Torres, G. Vallejo, A. (2012) Sociabilidad juvenil en la escuela media: Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes [En línea]. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP.* 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica.

Paulín, H. (2014) Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento. En Paulín, H. Tomasini, M. (Coords.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja,* pp. 143-169. Córdoba: Editorial Brujas.

Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Sirota, R. (1993) Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie,* 104, 85-108.



¿Cómo fugar de futuros que acechan? Jóvenes y escuela secundaria en contextos de extrema pobreza urbana.

Grinberg, Silvia[1]; Machado, Mercedes[2].
Universidad Nacional de San Martín/ Escuela de Humanidades/ Centro de Estudios en Desigualdades, sujetos e Instituciones / Conicet
mercedeslmachado@gmail.com

Resumen:

El trabajo que aquí presentamos, se enmarca en el proyecto de investigación[3] que venimos realizando en la UNSAM/CEDECI sobre las características que asumen los dispositivos pedagógicos en emplazamientos urbanos de extrema pobreza y degradación ambiental del Partido de Gral. San Martín - Provincia de Buenos Aires. Específicamente nos ocuparemos de la descripción de los dispositivos a la luz de los relatos de futuro que circulan dentro de las escuelas.

Para ello, a partir de un trabajo etnográfico que estamos realizando en una escuela de José León Suárez, presentamos una serie de observaciones, entrevistas flash y/o en profundidad, registros fotográficos y audiovisuales[4]. Asimismo, retomamos las tensiones, solapamientos, yuxtaposiciones, rupturas, continuidades y cristalizaciones que presentan los relatos de docentes y estudiantes en relación a lo que está siendo la escuela, como se vive y piensa el presente, como se espera/se desea que sea la escuela y como debería ser el futuro.

A pesar del clima de desencanto y nihilismo que pesa sobre estas instituciones y los/as jóvenes que las habitan, los deseos de cambio, de mejora, de futuros y porvenires mejores siguen circulando (a

[1]Doctora en Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (Flacso), Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Investigadora de CONICET y profesora regular en la UNSAM-EHU en Sociología de la Educación y Pedagogía.

[2] Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLU). Becaria CONICET tipo I, actualmente cursa el doctorado en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y es miembro del equipo de Investigación.

[3] Los resultados de investigación aquí presentados son producto de dos proyectos de investigación del CEDECI-EHU-UNSAM: 1) PIP 11220090100079 2010 a 2012: "La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires)". Agencia Nacional de Promoción Científica y tecnológica. Directora: Silvia Grinberg. 2) SJ10/15 UNSAM 2011-2012: "Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de diferentes barrios del Partido de San Martín". Director: Eduardo Langer

[4] Los relatos aquí incluidos forman parte de los avances del trabajo de campo que estamos realizando en una escuela secundaria de José León Suárez- Partido de San Martín, desde el año 2008. En ella hemos realizando entrevistas formales e informales con estudiantes y docentes de diferentes cursos, observaciones no participantes de distintas clases, a la vez que contamos con registro fotográfico y audiovisual, dado que realizamos una vez por semana talleres de video documental con estudiantes de la institución. Asimismo, durante 2011 hemos realizado encuestas en 15 escuelas secundarias públicas del Partido de San Martín.

veces vistiendo otros ropajes) por la escena escolar actual. Asi, la hipótesis que se pone en juego y se desarrolla es que a pesar de las críticas y el desengaño, la escuela sigue cumpliendo un papel central en la vida de los sujetos y aun más en el caso de aquellos que viven en contextos de extrema pobreza urbana. Estos estudiantes no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, eligen denunciar las injusticias sociales por medio del deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro.

El futuro, hoy, presenta nuevas y diversas dimensiones y facetas. Por un lado, genera múltiples miedos, pero por otro –dado que el hombre como criatura simbólica no puede vivir sin pensar en el porvenir- conlleva significativas e interesantes expectativas, esperanzas y utopías (Augé, 2012). Asimismo, la educación presupone necesariamente un plano utópico que implica la dimensión temporal.

¿Cómo dar cuenta de esta complejidad? las yuxtaposiciones, sus entramados, sus aparentes contradicciones… *"el futuro ya fue", "el futuro es hoy", "el futuro, no sé".* Diversos futuros, se entrelazan sin una lógica lineal, futuros pasados y futuros presentes se enredan. Los relatos de futuro, las concepciones en torno al tiempo que circulan en la escuela y fuera de ella, habitan, resisten, dentro del aula, los recreos, los actos escolares, etc. El presente, relatado por jóvenes y adultos en estos espacios, se entreteje, se entrelaza, en un complejo entramado donde se entrecruzan, se yuxtaponen, pasados y futuros.

Palabras claves: Relatos de futuro- Jóvenes – escuela secundaria

Introducción

> "Lo que más falta nos hace es creer en el mundo, así como suscitar acontecimientos, aunque sean mínimos, que escapen al control, hacer nacer nuevos especiotiempos, aunque su superficie o su volumen sean reducidos" (Deleuze, 1996: 276)

La pregunta por el futuro en la escuela no deja de sorprendernos, su irrupción como preocupación, tanto de los/as estudiantes como de los/as adultos en la institución, por momentos nos deja en el lugar de meros espectadores, atónitos, con la sensación de estar invadidos por el desconcierto y la fascinación ante relatos plagados de sueños soñados despiertos (Bloch, 2004) y deseos que fluctúan entre la utopía y desencanto (Magris, 2001).

Ahora, tal como lo señala Deleuze (1980), todas las preguntas se fabrican, y con ellas, se inventan problemas. Lo difícil aquí es resistir en la pregunta, volver sobre ella, una y otra vez, cuando la tentación que generan las respuestas nos seducen.

Las preguntas que nos invaden en este momento, se vinculan a como lo relatos de futuro que circulan dentro de las escuelas nos permiten pensar o no en las características que asumen los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana y como los relatos de docentes y estudiantes

dan cuenta de lo que está siendo la escuela, como se vive y piensa el presente, como se espera/se desea que sea la escuela y como debería ser el futuro.

¿Cómo dar cuenta de esta complejidad? las yuxtaposiciones, sus entramados, sus aparentes contradicciones… *"el futuro ya fue", "el futuro es hoy", "el futuro, no sé".* Diversos futuros, se entrelazan sin una lógica lineal, futuros pasados y futuros presentes se enredan. Los relatos de futuro, las concepciones en torno al tiempo que circulan en la escuela y fuera de ella, habitan, resisten, dentro del aula, los recreos, los actos escolares, etc. El presente, relatado por jóvenes y adultos en estos espacios, se entreteje, se entrelaza, en un complejo entramado donde se entrecruzan, se yuxtaponen, pasados y futuros –pasados presentes, presentes futuros, futuros pasados, futuros presentes-.

Las lecturas de Deleuze (1980) nos da indicios de cómo acercarnos a esta complejidad. En principio, debemos tener presente que las palabras y las metáforas que utilizamos no son limpias, porque aquellas no existen. En esta dirección, el autor nos advierte "…lo único que existe son palabras inexactas para designar algo exactamente" (Deleuze, 1980: 5). Así, concebidos, los conceptos que traemos a este texto, se comportan como los sonidos, los colores o las imágenes, de modo que podemos jugar con sus intensidades, según como nos convenga.

Estas preguntas, aunque parezca confuso –dado que indagan en torno al tiempo futuro- no se dirigen a él, ni al pasado. Es decir, la pregunta acerca de las características que asumen los dispositivos pedagógicos, en torno a lo que está siendo la escuela y los relatos de futuro en ellas, nos permite acercarnos en términos deleuzeanos a sus devenires, aquello casi imperceptible, que actúa en silencio (Deleuze, 1980). Así concebido, el devenir de las escuelas rompe con la necesariedad del inicio y del final[5], del partir y del llegar. Aquí nos interesa retomar esta forma de concebir el devenir, aquella que según Nietzsche refiere a aquello que se hace, al acontecimiento mismo que escapa a la historia. En otras palabras, "el devenir no es la historia, la historia designa únicamente el conjunto de condiciones (por muy recientes que sean) de las que hay que desprenderse para "devenir", es decir, para crear algo nuevo" (Deleuze, 1996:267).

Desde este marco conceptual, intentamos escapar de la seducción que provoca en nosotros la posibilidad de sacar una foto estática a la escuela, y nos embarcaremos en la descripción minuciosa de los relatos de futuro que efectivamente allí se producen. Como si pudiéramos adentrarnos en las líneas de un rizoma (Deleuze, 2004) nos preguntamos por el devenir y el por venir de la escuela y los relatos de futuro, para intentar cartografiarlos, aunque advertidos por la imposibilidad de nuestra intención, dado que a medida que algo deviene, aquello en lo que deviene cambia tanto como él. De este modo, nuestra pregunta en general, pero en especial las respuestas por el futuro y la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana, remiten a lo que deviene, a la creación y la discontinuidad.

[5] "Nunca hay un término del que se parta, ni al que se llegue o deba llegarse" (Deleuze, 1980: 4).

En este contexto, parecería que la pregunta por el futuro empieza a vestir otros ropajes, y su devenir resquebraja la concepción del tiempo que nos habita, aquella lineal, continua y homogénea. Así concebido, el devenir cobra protagonismo al irrumpir en la continuidad creando una brecha, y el "hacia delante" o el "hacia atrás" (incluso el presente como un punto continuo en la línea temporal) se desdibujan.

Pretendemos aquí que los aportes que retomamos de Deleuze nos incomoden y nos permitan seguir preguntándonos desde la imposibilidad propia de la respuesta. Es por este motivo, que retomando el concepto de devenir, nos permitimos cuestionarnos en qué medida la pregunta por el futuro en la escuela, y la tarea misma de la educación, si bien presenta ropajes propios de las posturas teleológicas que asignan un "fin" al tiempo, también nos permite escaparnos[6] de él. En el devenir (Deleuze, 1980) no hay ningún tipo de fin, ni causa final, quebrando la lógica teleológica que supone un origen y un fin, un término del que se parte y un término al que se llega.

Con la pregunta por el devenir, nos corremos de los cuestionamientos por la coherencia y la contradicción de los relatos, la vida escolar, los cambios y tensiones en y entre los sujetos que las habitan, las viven. Eludimos las dicotomías, la lógica binaria y nos focalizamos en las multiplicidades (Deleuze, 2004). Nos permite escapar de la lógica dual de pregunta-respuesta, pasado-futuro, utopía-desencanto y construir los oxímoron necesarios seguir pensando.

Así como todas las cosas y las personas, están compuestas de líneas muy diversas (Deleuze, 1980), con trazados que fluctúan en grosores, intensidades, relieves, texturas y trayectorias, los relatos de futuro con los que nos encontramos en las escuelas secundarias también pueden ser puestos en esta trama caracterizada por la heterogeneidad, la discontinuidad, las rupturas, las fugas, y lo inesperado.

Creemos que el pensar en el futuro en estos contextos está plagado de líneas, líneas de fuga y estas líneas, nos permiten repensar el concepto de huida o fuga (Deleuze, 1980). En esta dirección, estamos convencidas que, tal como lo señala Deleuze (1996), "…una sociedad no se define tanto por sus contradicciones como por sus líneas de fuga…" (Deleuze, 1996: 269).

El futuro hace su entrada en la escuela, y les permite a los jóvenes huir. Huir, incluso del acecho de su pasado y su futuro. Pero este huir, está cargado de otros, no aquellos ligados al escape del mundo, de los compromisos y las responsabilidades. Este huir no significa, renunciar a la acción, ya que como nos anuncia Deleuze (1980) no hay nada más activo que, una huida. "Huir es hacer huir, no necesariamente a los demás, sino hacer que algo huya, hacer huir un sistema como se agujerea un tubo (…) Huir es trazar una línea, líneas, toda una cartografía. Sólo hay una manera de descubrir mundos: a través de una larga fuga quebrada" (Deleuze, 1980: 16).

[6] No queremos dejar de remarcar, que utilizamos la palabra escapar con una intencionalidad especial. Deleuze (1980) nos advierte en este punto que "Muchos piensan que la única forma de escaparse es repetir machaconamente la pregunta (…) Lamentablemente. Ahora resulta que la única forma de escaparse es volver constantemente a la pregunta…" (Deleuze, 1980: 3).

En los relatos con los que nos encontramos en la escuela, el futuro aparece con diferentes ropajes superpuestos, se exponen los miedos por lo que vendrá, pero también el acecho de lo que ya vivieron. No se lo deja de soñar, pero tampoco se lo imagina en clave romántica. Estos estudiantes no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, eligen denunciar las injusticias sociales por medio del deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro.

> -¿Te pones a pensar en el futuro?
> -¿En lo que quiero ser? O ¿en lo que quiero tener? Sí, me pongo a pensar, muchas veces. Lo pienso y lo sueño. Pero es algo que no… A veces sueño y vuelo mucho, me voy. Pero no. Si lo sueño, si lo pienso, pero hasta que no termine el colegio (…) Ahora mi meta es llegar a terminar el colegio (…) No sé, van a pasar muchas cosas todavía. (…) Seguir siendo cada vez mejor. Y viendo el bien para mí. Porque si yo no lo hago nadie lo va a hacer.
>
> -¿Cómo te lo imaginas?
>
> Un futuro lindo, no me voy a imaginar un futuro feo, obvio que no… (Se ríe) la verdad que sufrí mucho para imaginarme un futuro horrible. (…) Quiero tener mi casa y mi familia. Nunca tuve una casa, va tuve una, pero no la tengo. Cuando mi abuela se murió esa casa iba a ser mía pero mi papa no se hizo cargo de la casa ni de mí. Pero no quiero pensar en eso, la pase mal. (Entrevista a estudiante mujer 17 años, 2013).
>
> -Yo digo sí, que me gusta, que esto que el otro pero capaz que el día de mañana anda a saber que se va a hacer de mi el día de mañana, digamos no? Capaz que no tengo para pagar el estudio (…) Por eso no tengo tanto interés en eso, por eso escucho no mas porque yo he visto alguna gente, chicos que dicen, que dijeron que van a estudiar yo que se maestra, que esto que el otro y cuando son mas grandes viven en la calle o no sé.
> -En realidad te gustaría pero tenés miedo de que se te pinche el globo.
> -Exactamente. (Entrevista a estudiante mujer 16 años, 2011).

Embarcarnos en la travesía que implica describir algunas de las características que están asumiendo las escuelas en estos contextos y los relatos que efectivamente allí se producen, conlleva estar atentos ante la pluralidad de sentidos, sus coexistencias, su multiplicidad[7] (Deleuze, 1986). Por eso es que retomamos a Nietzsche por medio de la voz de Deleuze, ya que ambos autores nos ayudan a pensar ya no los "grandes acontecimientos" ruidosos, sino (…) la pluralidad silenciosa de los sentidos de cada acontecimientos" (Deleuze, 1986: 11).

En principio, en este apartado, nos proponemos pensar en algunas de las líneas que presentan los relatos que se producen en estas instituciones y contextos específicos en relación a lo que está siendo la escuela, como se espera/se desea que sea y como se piensa el futuro. Para ello, creemos

7 "No hay ningún acontecimiento, ningún fenómeno, palabra ni pensamiento cuyo sentido no sea múltiple: algo es a veces esto, a veces aquello, a veces algo más complicado…" (Deleuze, 1986: 11)

oportuno primero señalar que a pesar del clima de desencanto y nihilismo que pesa sobre estas instituciones y los/as jóvenes que las habitan, los deseos de cambio, de mejora, de futuros y porvenires mejores siguen circulando por la escena escolar actual. Así, la hipótesis que se pone en juego y se desarrolla es que a pesar de las críticas y el desengaño, la escuela sigue cumpliendo un papel central en la vida de los sujetos y aun más en el caso de aquellos que viven en contextos de extrema pobreza urbana.

Los relatos con los que nos encontramos nos permiten pensar en las preguntas que nos venimos haciendo. Los/as estudiantes entrevistados responden sin rodeos para que van a la escuela, que rescatan del paso por ella, cual es su papel en sus vidas.

> -A la escuela vas a estudiar. (…) En el colegio tenés la libertad de todo. Porque el colegio te abre muchas puertas. A mí me gusta ir a la escuela.
> ¿Qué es la escuela para vos?
> Tiene que ver con la libertad. Sería un derecho. Es un derecho a tener un libro en la mano. A poder aprender a poder leer. A poder crecer. Porque con el colegio a la vez creces. (…) Al colegio lo veo como un camino.
> -¿Para qué crees que sirve ir a la escuela?
> Para tener una educación, conocimiento, para ser libre, porque sino tenes educación y conocimientos en la sociedad no sos nadie. No sos alguien. Se me hace que tenes que conocer, porque si no viene cualquier otra persona y puede pisarte la cabeza. Es así, y el colegio te enseña a enfrentarte a la vida. Te enseña a defenderte. Y a ser alguien.
> -¿La escuela tiene que ver con tu futuro?
> Si, porque gracias a ella podría llegar a tener la casa, que podría llegar a tener, llegaría a formar lo que seré en su momento (…) Gracias a la escuela, tendría todo lo que te dije. Por eso sigo la escuela, y también porque me gusta. Para conseguir trabajo, que es lo principal, es por lo que más lo hago. Pero también porque me gusta. Esta bueno. Es lindo poder comunicarse con la gente, tener conocimientos, aprender de lo que la otra persona sabe, o que la otra persona aprenda de lo que vos sabes. (Entrevista a estudiante mujer 17 años, 2013).

Así como entendemos que ningún/a estudiante va a la escuela, sin esperar nada, sin creer que algo puede ocurrir/les, creemos que nadie podría dar clases sin tener la convicción de creer en lo que hace.

La escuela se constituyó, históricamente, como una institución de socialización ligada a un horizonte de tiempo, una promesa de formación y una imagen del porvenir, en la que el futuro, no solo traería algo diferente al presente, sino que implicaría mejoras. De este modo, el horizonte del tiempo, se extendía y se proyectaba, con vistas a una vida mejor, donde el futuro funcionaba como una especie brújula, destino, o tierra prometida a la cual solo se llegaría si se asistía a la escuela. Así, la escuela, funcionaba como el lugar privilegiado donde la promesa de formación o la formación como promesa

más impactaría sobre las nuevas generaciones[8]. De esta forma, desde su creación, la institución escolar se nutrió del relato que atraviesa y es atravesado por las múltiples esperanzas que una sociedad se hace y le hace a las nuevas generaciones como promesa de llegar a ser "alguien" (Arendt, 1996). Este relato está vinculado al optimismo y la confianza ciega en el futuro, marcado por el ascenso y progreso social. Progreso constante, indefinido y lineal, que presupone un tiempo histórico en el que el pasado es el punto de anclaje de la construcción de un futuro que se lanza y proyecta desde el presente.

Hoy, entre tanto descontento, desconcierto y falta de referencias, todo nos inquieta. El tiempo nos abruma, nos pasa por encima y el presente aplasta, nos confunde. En este marco, pensar al futuro en la escuela puede significar una vía de escape, una forma de fugarse, en la construcción de nuevas referencias para un mundo sin referencias.

Nihilismo, apocalipsis y desencanto…

En principio en este apartado, quisiéramos tensionar las miradas que pesan sobre los jóvenes en general, pero principalmente sobre aquellos que viven en contextos de extrema pobreza urbana. Con esta intención, recuperamos los conceptos de nihilismo, desencanto y apocalipsis, dado que forman parte de algunas de las acusaciones que pesan sobre estos sujetos (no creen en nada, no desean o no son optimistas, entre otras).

La palabra nihilismo, no significa el no-ser, sino un valor de nada (Deleuze, 1986). "La vida toma un valor de nada siempre que se la niegue, se la desprecia" (Deleuze, 1986: 207). Asimismo, el nihilismo tiene otro sentido: la reacción. Ya no implica la desvalorización de la vida en nombre de los valores superiores, sino la desvalorización de estos últimos[9] (Deleuze, 1986). En esta dirección ¿no se podría pensar que los jóvenes en estos contextos, lejos de no desear, lo que hacen es denunciar las escasas oportunidades que tienen para hacerlo en clave futuro?

Contra todo vacuo nihilismo estático, señala Augé (2012), hay que proclamar aquí: también la nada es una categoría utópica, si bien una categoría en extremo anti-utópica. Sin embargo, "…la nada como el todo, en tanto que caracteres utópicos, en tanto que determinaciones amenazadoras en el mundo, no están de ninguna manera, ya decididos". Hasta ahora solo se reconocieron como utopías las utopías sociales. El concepto de utopía, según este autor, se ha angostado inadecuadamente, quedando limitado a lo político, con un carácter predominantemente abstracto y arbitrario. Así, continua Augé (2012), una de las grandes tareas en la escuela es hacer posible mañana el imposible

[8] Tal como lo señala Arendt (1996) para la actividad política, la educación también siempre "se lleva a cabo dentro de un elaborado marco de lazos y conexiones para el futuro (...) que derivan en última instancia de la facultad de prometer y de mantener las promesas ante las incertidumbres esenciales del futuro" (Arendt, 1996: 176).

[9] Deleuze (1986) señala: "Aquí, al contrario, se permanece solo con la vida, pero se trata todavía de la vida despreciada, que se desliza ahora en un mundo sin valores, desprovisto de sentido y de felicidad, rodando cada vez más lejos hacia su propia nada"

de hoy. Pero el mañana se construye a partir del hoy y las utopías deberían servirnos en nuestro andar, para proyectar y construir, si no serían ilusiones.

Habitualmente, la utopía como el apocalipsis, suelen ser pensados como solución final, sin embargo hay muchísimas razones para dudar de esta afirmación. El apocalipsis, en griego, significa revelación, descubrir y no catástrofe, destrucción y ruina del mundo como suele ser pensado. Esta palabra, presupone una concepción lineal del tiempo, con un inicio que fluye hacia un fin. Esta imagen del tiempo, característica de la religiosidad judeocristiana, se contrapone a la imagen cíclica del tiempo que se repite y retorna (Magris, 2001).

En esta misma dirección, el desencanto es entendido como razón para no querer cambiar el mundo. Sin embargo, Don Quijote necesita de Sancho Panza y viceversa (Magris, 2001). Los relatos de futuro de los jóvenes entrevistados, dan cuenta de que no son ingenuos, que tienen los pies sobre la tierra y no sueñan con mañanas delirantes. No obstante, esto no impide que piensen en la posibilidad de mejoras en sus vidas, su escuela o barrio. Parecería, que solo siendo conscientes de cuán difícil es su camino, pueden ir construyendo desencantadamente algunas de sus esperanzas.

De este modo, cuando le preguntamos a los jóvenes que piensan sobre su futuro, algunos/as nos responden…

> -¿Que significa que vas a hacer lo que venga?
>
> -Lo que venga, lo que pinte, hago cualquier cosa, listo, espero terminar el secundario, porque algunos dicen voy a ser abogada, abogada (cambia la voz) y terminan limpiando cualquier cosa. Póngale, yo voy a ser abogada cuando sea más grande y todo eso (cambia la voz) y después terminan limpiando pisos en una casa. No sé yo espero terminar el secundario y voy a hacer lo que pinte. No me gusta decir que voy a hacer, yo voy espero terminar el secundario y voy a hacer lo que venga.
>
> -Ves nosotros ahora estamos acá ahora y decimos eso que vamos a estudiar, y después cuando somas mas grandes vamos a estar en la calle. He oído tanta gente, tantos chicos que dijeron que iban a estudiar, nunca tuvieron la oportunidad, sus padres los abandonaron, se drogaron o eso, y están en la calle, o no tienen para estudiar, yo capaz el día de mañana no tenga para pagar para estudiar y voy a tener que estar mangueando en la calle. (Entrevistas a estudiantes mujer, 16 años, Escuela de José León Suárez, 2011)

En el desencanto, como en una mirada que ha visto demasiadas cosas, se da la melancólica conciencia de que el mundo de vez en cuando es encantador…el desencanto es un oxímoron, una contradicción que el intelecto no puede resolver, porque dice que el encanto no se da pero sugiere, en el modo y en el tono en que lo dice, que a pesar de todo existe y puede reaparecer cuando menos

se lo espera (Magris, 2001). Así, una voz dice que la vida no tiene sentido, pero su timbre profundo es el eco de ese sentido.

El desencanto, que habita y atraviesa los relatos de futuro en la escuela, corrige a la utopía y refuerza su elemento fundamental, la esperanza. Esta esperanza se proyecta en el futuro para reconciliar al hombre con la historia. De este modo, el desencanto es una forma irónica, melancólica y aguerrida de la esperanza… Una forma de andar, de pensar, de soñar futuros. Según Magris (2001): "Quien la usa sin saber que embellece el mundo es víctima de un engaño, porque no ve el dolor y la abyección y se hace ilusiones creyendo que la existencia es armoniosa. Pero el que la rechaza es igualmente ciego y obtuso, porque ese don, que ilumina la grisura del presente, da a entender que la realidad no es solo mísera y roma. Tras las cosas tal como son hay también una promesa, la exigencia de cómo debieran ser; esta la potencialidad de otra realidad, que empuja para salir a la luz, como la mariposa en la crisálida".

En relación a esta forma irónica, melancólica y aguerrida de esperanza que es el desencanto, se puede retomar a Bloch (2004) cuando señala: "La vida de todos los hombres se halla cruzada por sueños soñados despierto; una parte de dichos sueños es simplemente una fuga banal, también enervante, también presa para impostores; pero otra parte incita, no permite conformarse con lo malo existente, es decir, no permite la renuncia. Esta otra parte tiene en su núcleo la esperanza y es transmisible"

La esperanza, este anti-efecto de la espera frente al miedo y el temor, es, por eso, el más humano de todos los movimientos de ánimo y solo accesible a los hombres, y está, a la vez, referido al más amplio y al más lucido de los horizontes. En esta dirección, "En sentido primario, el hombre que aspira a algo vive siempre soñando despierto, siempre hacia el futuro; un futuro que contiene tanto lo temido o lo esperado. El sueño diurno, de este modo, proyecta sus imágenes en el futuro, y no al azar, sino conservando siempre la dirección, apuntando a lo objetivamente posible".

Por momentos, el pasado se relata cómo determinante de un futuro del que parece no poder escapar, ni presentar grietas, el futuro acecha, por lo que se convierte en un futuro pasado. Sin embargo, en los mismos relatos, existen fugas de esperanza, en las que el futuro apuesta a un presente en el que la escolarización permitiría convertir algunos sueños en realidad. De este modo, en muchos de los relatos sobreviven algunos matices de modernidad, que se tensionan entre pasados futuros y presentes con anhelos de porvenir. Fricciones, que oscilan entre el relato moderno de la educación, un futuro mejor, y presentes que permiten fugarse. El deseo de pensar el futuro, muchas veces se entrelaza con el anhelo de proyectar presentes distintos. Presentes, que permiten fugarse tanto de la proyección pasada, como del acecho futuro. Presentes, que por momentos, posibilitan pensar en aquello que esperan sea cambiado o mejorado. El deseo de una escuela, un trabajo, un futuro y una vida, digna y mejor, irrumpe en un presente acechado tanto desde el pasado como desde el futuro pero con fugas de porvenir.

De este modo, recurrentemente aparecen sus deseos y sueños en primer plano, al presentarse y decir de donde son:

> Soñamos…con viajar, estudiar donde quiera que vayamos, navegar, viajar en coche, una casa propia, estudiar con toda la fuerza, nos gustaría que todos tengan una sonrisa todos los días, queremos vivir en José león Suarez y que este más lindo, pensamos en las dificultades que tiene el planeta. (Presentación en grupos, año 2011)

La complejidad de estos relatos, sus tramas, nos previenen de aquellas lecturas dicotómicas que oscilan entre el optimismo romántico y el fatalismo nihilista. Vivir el presente o no arriesgarse a pensar deliberadamente en el futuro, no resulta raro en estos momentos. "No pienso en eso", "vivo el presente", "yo que sé", son expresiones que recurrentemente se escuchan en la escuela.

Tal como lo señala Augé (2012), el arte, la cultura y la educación, juegan un rol principal en la invocación del futuro, ya sea próximo o lejano, ya que de lo contrario, la vida pierde el interés, y la conciencia de nuestra muerte anularía toda veleidad de vivir. Ahora, ante el agobio, la angustia, el cansancio, de la experiencia de vivir, trabajar, aprender y enseñar en estos contextos, uno se puede preguntar qué lugar cabe para la transmisión. Qué lugar le queda en estas escuelas el pensar futuro, el sentido del aprender y del enseñar. Parecería que solo la experiencia en estos contextos imposibilitaría hacer escuela, garantizar la escolarización. Por momentos, entonces, el pensar, el desear y el sentir, solo se hace tolerable si no se dice, el futuro en estos casos se ubica en el límite de lo pensable, de lo decible. Se vuelve perturbador, enmudece. Se vuelve silencio. Es evidente la dificultad de que surja otra palabra dicha, detrás del "no sé", "después veo", "ayer ya fue", "hoy es ahora", "mañana no sé". Así como otras cuestiones que en ocasiones pueden no decirse cotidianamente, en la escuela, pero que si circulan en silencio, el futuro solo logra irrumpir en palabras, entre la utopía y el desencanto, entre la rabia y la ilusión. Entre la esperanza y el bajón…

Los relatos de futuro en la escuela, resisten y defienden a la utopía y el desencanto como trinchera. En esta dirección, utopía no implica una afirmación ingenua y optimista de un futuro ideal, sino la proyección desde un presente que genera desencanto e insatisfacción. No es sueño ni alucinación y como dice Freire, la utopía se mezcla entre la denuncia y el anuncio.

A modo de conclusión…

El pasado, según Benjamín, puede ser pensado como posibilidad, como apertura del horizonte de lo posible, como forma de transformar y ampliar el límite de lo imaginable (como forma de transmitir un relato, con finalidad futura, en palabras de Deleuze (1985), como conducta de promesa según Nietzsche). Así, según este autor, la historia es objeto de una construcción cuyo lugar no está

constituido por el tiempo homogéneo y vacio sino por un tiempo pleno, tiempo-ahora. El don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza, es una de la tareas que creemos que es central en la escuela. Ahora esa esperanza, no está libre de desesperanza.

Las imágenes que utiliza Benjamín, pueden servir para pensar en torno a los relatos de futuro en la escuela. Parecería que se estuviesen escapando de algo que los persigue, que los abruma. Sin embargo no se puede identificar claramente si en realidad son perseguidos o son aquellos que persiguen. De todas maneras, esta es una de las maneras (entre tantas) de pensar la imagen en movimiento en la que se conjugan los tiempos en los relatos de futuro que habitan las escuelas en la actualidad. Visualizan, identifican sus temores, aquello que les gustaría. Sus miedos, los acechan tanto desde atrás como por delante. También sus deseos los persiguen. Las fronteras entre el desear y el temer son difusas. Desean aquello que temen, y temen aquello que anhelan. Sus relatos de futuros, están cargados de deseos de horizonte y de miedos de porvenir. Futuro y pasado, pasado y futuro se entretejen en la escuela de modos diversos. Tal vez estemos aprendiendo a cambiar el mundo antes de imaginarlo (Augé, 2012). Quizás los jóvenes siguen pensando, se siguen dirigiendo hacia el porvenir sin proyectar en él sus ilusiones, y están aprendiendo a desplazar progresivamente y prudentemente las fronteras de lo desconocido.

El futuro, aparece disfrazado de diversos modos: Me importa tanto que no puedo ni pensarlo, me importa pero pienso el hoy, o (no) me importa y lo pienso desencantadamente. Así, los relatos de los estudiantes oscilan entre futuros que asechan y prometen, pasados que anhelan superar, y presentes por vivir. Pasados de los cuales hay que escapar, pasados con fugas de futuros, donde producir, afirmarse y crear presentes. Pensar el futuro no resulta sencillo, expresar el deseo y el temor que produce el desear el mañana, surge y subsiste en los márgenes de lo pensable, lo decible. Devolverle a estos relatos su dimensión política, posibilitando la apertura de nuevos recorridos, de otros relatos, reconstruyéndolos y validándolos, posibilita la reconstrucción de la historia política y social y el trabajo con la memoria social. Es evidente que trabajar sobre el futuro, la memoria y el presente encarna una dimensión política. Entendemos que este es el lugar de la escuela como espacio de pensamiento, narración y experiencia. Pensar al mundo, conceptualizarlo, recuperar, transmitir, comunicar experiencia. Posibilitar experiencias donde exista la posibilidad de imaginar otros mundos, nuevos mundos. Hoy, cuando lo único estable parecería ser la inestabilidad, la crisis y el desencanto (y más para estos jóvenes), pensar al futuro resulta central.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, M. (2012) Futuro. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora.
- ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política,* Barcelona. Ediciones Península.

- DELEUZE, G. (1980) Diálogos. Valencia. Pre-textos.
- DELEUZE, G. (1986) Nietzsche y la filosofía. Barcelona. Anagrama.
- DELEUZE, G. (1996) Conversaciones. Valencia. Pre-textos.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. (2004) Rizoma (Introducción). Valencia. Pre-textos
- BENJAMIN, W. (1973), *Experiencia y Pobreza,* en *Discursos Interrumpidos*, Madrid, Taurus.
- BLOCH, E. (2004) *El principio esperanza I,* Madrid, Editorial Trotta.
- GRINBERG, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento,* Bs. As, Ed. Miño y Dávila.
- GRINBERG, S. (2010), "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección", en *Revista archivo Ciencia de la Educación, UNLP,* Número 3, Año 3, Cuarta Época
- MAGRIS, C. (2001), *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad,* Barcelona, España, Editorial Anagrama.



Sentidos de la experiencia escolar y vínculos intra e inter generacionales en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires

Luisa Vecino (Flacso-UNTREF-ISFD 21)
luisa_vecino@yahoo.com.ar
La Reja. Moreno
Buenos Aires

Bárbara Guevara (Unipe-IdIHCS-Unlp/Conicet)
barbaraguevara25@gmail.com
La Plata. Buenos Aires

Resumen

La expansión y sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria que supone un sostenido proceso de inclusión de jóvenes históricamente fuera del nivel o con un vínculo débil con el mismo, no puede leerse desvinculado del contexto de incremento de las desigualdades sociales en las últimas décadas en nuestro país. La heterogeneidad de las condiciones de vida de los y las jóvenes y de sus experiencias escolares conduce a la pregunta sobre las relaciones entre desigualdades persistentes y escuela secundaria.

En el marco del Proyecto PICT-O "Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana", dirigido por la Dra. Myriam Southwell, con sede en la UNIPE y en articulación con el Núcleo de Estudios sobre la escuela y los vínculos intergeneracionales, perteneciente al Programa de Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación, del Área de Educación de la Flacso Argentina, nuestro trabajo se enmarca en un interés de investigación más amplio referido a cómo la escuela secundaria pública de la provincia de Buenos Aires está procesando actualmente la obligatoriedad del nivel, en relación a cómo se piensa y se piensan los estudiantes en ella. Buscando, a su vez, aportar algunos elementos en torno a cómo los sujetos leen su paso por la escuela secundaria en clave de análisis presente y proyección a futuro de sus experiencias vividas.

Específicamente, este trabajo tiene como objetivo realizar una aproximación a la construcción de representaciones sociales en torno a la condición estudiantil en la escuela secundaria bonaerense actual, tomando en cuenta la perspectiva de los jóvenes que asisten a las escuelas de la provincia de Buenos Ares. Consideramos que algunas de las dimensiones fundamentales de esta condición se refieren a los sentidos que adquiere la escolaridad secundaria para estos jóvenes, así como las

representaciones sobre la propia experiencia en sus escuelas. Esto nos permitirá poner el foco, además, en las relaciones intra e intergeneracionales dentro de las escuelas al buscar dar cuenta de cómo perciben los estudiantes las relaciones no sólo con sus pares sino con los adultos de las instituciones.

Este trabajo busca analizar los resultados de las encuestas -en los tópicos antes mencionados- realizadas a estudiantes de quinto año de la nueva escuela secundaria en cuatro escuelas de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires. Las mismas se encuentran ubicadas en distintas jurisdicciones, con características claramente diferenciadas y presenta cada una de ellas perfiles socioeducativos particulares. Buscamos dar cuenta así de la particularidad de la experiencia escolar en cada una de las instituciones, así como de las continuidades entre la experiencia de los y las jóvenes que asisten a las diferentes escuelas.

Palabras claves: *escuela secundaria – sentidos - experiencia escolar - vínculos*

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo abordar la experiencia escolar de los jóvenes en la escuela secundaria bonaerense actual, tomando en cuenta los sentidos y representaciones que circulan en torno a la condición estudiantil y la percepción sobre los vínculos intra e intergeneracionales, desde la perspectiva de los propios jóvenes. En el contexto de incremento de las desigualdades sociales que implicaron las últimas décadas, la heterogeneidad de las condiciones de vida de los jóvenes y de sus experiencias escolares nos lleva a preguntarnos sobre las relaciones entre desigualdad y escuela media. Es por ellos que enmarcamos este trabajo en un interés de investigación más amplio referido a cómo la escuela secundaria pública de la provincia de Buenos Aires está procesando actualmente la obligatoriedad del nivel, en relación a cómo se piensa y se piensan los estudiantes en ella. Buscando, a su vez, aportar algunos elementos en torno a cómo los sujetos leen su paso por la escuela secundaria en clave de análisis presente y proyección a futuro de sus experiencias vividas.

En el marco del Proyecto PICT-O "Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana", este trabajo toma como referente empírico cuatro escuelas secundarias de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires. Las mismas se encuentran ubicadas en distintas jurisdicciones con características claramente diferenciadas, y por su parte cada institución representa perfiles socioeducativos particulares. El material del trabajo de campo de la investigación actual nos deja a disposición un total de 30 encuestas realizadas en cada una de las escuelas a alumnos del 5to año de la estructura de la nueva secundaria. Además de seis entrevistas en profundidad a alumnos de este mismo años, y cuatro a docentes, directivos o preceptores.

Teniendo en cuenta el carácter fundamentalmente descriptivo de este primer análisis de los datos, en este trabajo se indagará en algunos de los ejes de las encuestas que nos permitan, por un lado, definir el perfil de los estudiantes en relación a sus trayectorias educativas hasta el momento. Por otro lado, algunas preguntas referidas a sus propias percepciones sobre la escuela, como ser: los motivos

por los que se asiste a la escuela, las cosas que más le gustan de su escuela y por qué le parece importante la escuela o para qué le parece que sirve. A su vez, tomaremos algunos de los ejes que nos permitan pensar cómo se dan las relaciones en la escuela, tanto entre los mismos jóvenes, como con los adultos. Para ello contamos con preguntas en torno a quienes son los amigos propios en la escuela y los motivos que los hacen amigos, las razones por las que uno se gana el respeto de los compañeros, las características del buen docente, así como las características de un docente valorado y querido, y con qué adultos conversan en la escuela y sobre qué temas lo hacen.

Los sentidos de la escuela secundaria

Tal como mencionamos anteriormente, el trabajo se concentró en cuatro instituciones de la Provincia de Buenos Aires con perfiles claramente diferenciado. Por un lado, trabajamos con una **escuela técnica ubicada en una zona industrial** al norte de la ciudad de Buenos Aires. Se trata de un establecimiento muy cercano de la ribera del Río Paraná, limitando hacia un lado con las vías del ferrocarril y hacia el otro con empresas de grandes dimensiones, características de la zona. La ciudad donde está ubicada esta escuela es de características eminentemente industriales, sede de variadas e importantes industrias, en varios casos líderes mundiales en sus respectivos rubros. Cabe aclarar que una de ellas es un referente para los estudiantes de la escuela técnica, bien sea porque muchos de los padres trabajan allí o porque se visualiza como una posibilidad laboral futura. Con respecto a la población que concurre a esta escuela, sabemos que es bajo el porcentaje de la matricula proviene del casco urbano de la ciudad, en su mayor parte son jóvenes que provienen de los barrios de alrededor, algunos más cercanos y otros mucho más alejados.

El trabajo de campo se concentró en los alumnos del 5to de la actual escuela secundaria. Atendiendo a la distribución por género que tiene la escuela se realizaron un total de 30 encuestas, 21 a varones y 9 a mujeres. Los resultados de la encuesta muestran que la edad promedio de estos jóvenes coincide con la edad esperada en este año de escolaridad: al momento de la realización de la encuesta, un 50% de los alumnos tenía 16 años y un 33.7%, 17 años. La sobreedad mas alta que se encontró es de 18 años, y corresponde sólo a un 16.7%, siendo mayor cantidad de varones que de mujeres. Por su parte, los datos de repitencia muestran que en su mayoría estos jóvenes no repitieron ningún año de la escuela secundaria. El 82.2% no repitió nunca, y de los que sí lo hicieron, los porcentajes se concentran en el 8vo año del EGB, lo que se correspondería con un 2do año de la actual ES. Estas tendencias generales no presentan diferencias entre varones y mujeres en los resultados de las encuestas, aunque es necesario aclarar que, como suele suceder en la mayor parte de las escuelas técnicas, la matricula de esta escuela está constituida fundamentalmente por varones.

En cuanto a las percepciones que tienen los jóvenes sobre la escuela secundaria, y sobre su escuela en particular, podemos decir que en la escuela técnica en la que estuvimos trabajando los motivos principales que argumentan en cuanto a la elección de la institución se relacionan justamente con su

carácter de "escuela técnica". Así observamos que el 40% de los estudiantes encuestados respondió asiste allí porque quería una escuela con esa orientación o modalidad. Los siguientes motivos más mencionados tienen que ver con las posibilidades de trabajo que ofrece a futuro (33%). La asociación de la escuela técnica con la vinculación inmediata al mercado laboral parece fundamental, aunque se perciben algunas diferencias de género ya que si bien las mujeres eligen la escuela por su modalidad, las posibilidades de inserción laboral no tienen el mismo peso que en el caso de los varones. Otro de los motivos mencionados, aunque con menor regularidad fue porque sus familias la eligieron (17%).

En relación a la percepción de los jóvenes sobre su escuela también fueron consultados sobre cuáles eran las cosas que más le gustaban de su escuela. En este caso, es importante destacar que los aspectos que valoran altamente están relacionados con lo que aprenden dentro de la escuela. Al tratarse de una escuela técnica, el espacio del taller cobra una importancia fundamental no sólo por los contenidos, sino por las dinámicas internas del mismo. El 23.3% de los estudiantes consideran que lo más valioso de la escuela son las cosas que aprenden allí, y si se cruza este dato con la preferencia por el taller, se observa que los conocimientos más valorados son los específicos de la escuela técnica. En todos estos casos, no aparecen diferencias significativas entre mujeres y varones.

Es importante destacar que además de estas cuestiones, aparece (tal y como veremos en las otra escuelas) el espacio escolar como un ámbito socialización entre pares. Los jóvenes valoran ampliamente la escuela en tanto espacio que comparten con sus amigos, un 26,7% de los encuestados respondió en este sentido.

Finalmente, cuando preguntamos sobre la utilidad de la escuela secundaria para estos jóvenes, volvemos a corroborar la importancia que tiene en relación a la futura inserción laboral de los jóvenes. El marcado énfasis que encontrábamos en la elección escolar se refuerza cuando observamos que el 60% de los encuestados ubica como principal función de la escuela habilitar para el mundo del trabajo. En segundo lugar y seguramente en relación con la valoración del aprendizaje resaltada en el componente anterior, el 40% de los estudiantes consideran que la escuela sirve para aprender en general. Al respecto vale la pena aclarar que esta opción fue mucho más frecuente entre las mujeres (56%) que entre los varones (33%). En menor medida se la relaciona con la adquisición de cultura general. Resulta evidente que el contexto en el que está inserta la escuela, una ciudad industrial con presencia de grandes fábricas, favorece la idea de una escuela orientada al mundo del trabajo, donde se espera la inserción inmediata en estas mismas empresas.

Otra de las escuelas analizadas se encuentra ubicada en un barrio de uno de los partidos más grandes del **conurbano bonaerense**, a una cuadra y media de una ruta provincial y a dos cuadras de las vías del ferrocarril. Los estudiantes acceden a ella por una calle de asfalto, y en su gran mayoría realizan el trayecto desde sus casas a pie. Asisten a la escuela estudiantes pertenecientes a los sectores populares, que provienen de hogares en los que sus trayectorias educativas se interrumpen mayoritariamente en la educación primaria completa o secundaria incompleta.

En cuanto a las trayectorias escolares de estos jóvenes, podemos decir que, a diferencia del caso presentado anteriormente, existe un índice mayor de sobreedad, así como también una mayor cantidad de jóvenes que tuvo que recursar uno o más años de la escuela secundaria. Si bien la mayor parte de los jóvenes encuestados tiene entre 16 y 17 años, existe un porcentaje importante con 18 y 19 años. Por otro lado, esto se evidencia mayormente en el caso de los varones, quienes en un 26.7% y un 20% tienen 18 y 19 años respectivamente. En las mujeres estos valores llegan al 6.7% y 13.3%. En esta escuela se presentan los índices de sobreedad más alto de los cuatro casos estudiados. Aquí también se realizo un total de 30 encuestas, repartidas en igual cantidad entre varones y mujeres.

Asimismo, encontramos también aquí los valores más altos de jóvenes que han recursado años de la escuela secundaria. Los valores más altos los encontramos aquí en segundo y en 4to año de la ES (6.7% cada uno). En este caso, la diferencia entre hombres y mujeres es sumamente significativa, ya que el 80% de las mujeres expresó no haber repetido ningún año, mientras que sólo un 53.3% de los varones lo hizo. Encontramos en esta escuela una cantidad considerable de jóvenes entre los encuestados que expresaron haber abandonado la escuela alguna vez. De las instituciones en las que se centró el trabajo de campo, sólo dos de ellas arrojaron números importantes en este sentido. En este caso, un 10% de los alumnos encuestados respondió afirmativamente, siendo en su totalidad varones. Es decir que, un 20% de los mismos pasaron por esta situación.

En este caso, la mayor parte de los jóvenes encuestados expresa que los motivos por los que asiste a la escuela tienen que ver con la cercanía con su hogar. En este caso no hay presencia de motivos relacionados con lo educativo o aquello que se considera que se aprende en la escuela, sino que el hecho de ser la escuela cercana, a la que asisten los amigos (16,7%) y la que eligió la familia son los motivos mayormente mencionados por los jóvenes (13,3%).

En este sentido cabe hipotetizar que un motivo central de la asistencia de los estudiantes a la escuela radica en que es *la escuela del barrio*, conocida y cercana, en la que van los vínculos cercanos y a la que se puede acceder con facilidad porque está allí, es visible y habitable.

En cuanto a aquellos aspectos que más le gustan de la escuela, los jóvenes encuestados señalaron que lo que más les gusta es estar con amigos (30%) y con el mismo porcentaje, los adultos de la institución (profesores-preceptores-directores). Un 23,3% mencionó el clima que hay en la escuela. Resulta evidente aquí que, más allá de ser la escuela del barrio, la más cercana a sus hogares, la valoran como ámbito de socialización entre pares, pero también entre generaciones en tanto espacio de conocimiento/reconocimiento de los adultos. El hecho de que entre las principales valoraciones se encuentre "el clima que hay en la escuela" (23%) también abona esta idea de que la cuestión vincular es fundamental para entender la experiencia educativa de estos jóvenes.

Finalmente, en cuanto a los sentidos de la escuela secundaria para estos jóvenes, al igual que en el caso anterior, la perspectiva de inserción laboral sigue siendo la más valorada, ya que la opción de conseguir trabajo fue mencionada por un 60% de los jóvenes. Si desagregamos este valor en función

del género nos encontramos que los valores se modifican: para los varones será de 73,3% y para las mujeres del 46,7%.

Más allá de este fin concreto y tangible en relación a la ES, los jóvenes también dieron respuestas más generales y abstractas como "para aprender" (30%), "sirve para el futuro" (26,7%) o "es importante para la vida" (20%). Por otro lado, la perspectiva de continuar con los estudios fue valorada por un 23,3% de los estudiantes encuestados, siendo mayor cantidad de mujeres que de hombres.

Por otro lado, trabajamos además con una escuela media ubicada en un partido del **interior de la provincia**. Se trata de un ex Colegio Nacional, que transita el proceso de provincialización en la década de los '90, con las significativas transformaciones de la Ley federal de Educación. Es un establecimiento que se encuentra cercano al centro de la ciudad, a unas pocas cuadras de la plaza principal. El partido al que hacemos referencia cuenta con doce escuelas secundarias de las cuales 9 pertenecen al sector estatal y 3 al sector privado.

Se relazaron 18 encuestas a mujeres y 12 a varones. Al igual que en los casos anteriores, encontramos en esta escuela que la edad de la mayoría de los jóvenes encuestados se corresponde con la edad teórica esperada para el 5to año de la actual ES, es decir, que el 80% tiene entre 16 y 17 años. Los indicadores de sobreedad muestran que el 16.7% tenía 18 años al momento de la realización de la encuesta, y un 3.3% 20 años, siendo mayoritariamente en este caso también, la presencia de varones frente a la de las mujeres.

Junto con la escuela media ubicada en el conurbano bonaerense, ésta presenta los indicadores más altos de repitencia de los cuatro casos investigados aquí. Los alumnos que no habían repetido ningún año de la escuela secundaria hasta el momento representaban un 70% de los encuestados, siendo mayormente mujeres.

En relación a este punto, los indicadores que permiten dar cuenta de la forma en la que se desarrollan las trayectorias educativas de los jóvenes muestran una situación paradojal para el caso de este partido, ya que por un lado los porcentajes de repitencia y sobreedad se encuentra por debajo del total de la provincia, pero por otro que los porcentajes de salidos sin pase es bastante mayor. En cuanto a la sobreedad, la situación muestra porcentajes que se encuentran a casi diez puntos menos que los totales de la provincia (12.34% frente a 20.75% en el sector estatal). Sin embargo, el porcentaje de salidos sin pase en este partido es mayor que el total de la Provincia: presenta un 4,98%, frente al 2,83 de la Provincia[1]. Esta tendencia se hace evidente en los resultados de la encuesta a través de la pregunta sobre el abandono escolar. Aquí podemos observar la mayor concentración de respuestas positivas en relación a las restantes escuelas. Un 13.3% de los estudiantes encuestados expresó haber abandonado la escuela alguna vez, y, como vimos en el caso anterior, la respuesta es en su totalidad de estudiantes varones.

[1] Datos provisorios de la DINIECE para el año 2013.

A diferencia de lo que tal vez ocurre con el resto de las escuelas seleccionadas, en este caso no hay un perfil de alumno claramente definido, sino que asisten jóvenes de diferentes sectores sociales de la localidad, con diferentes expectativas en cuanto a su educación secundaria.

Los principales motivos que adjudican los alumnos encuestados para la elección de la escuela a la que asisten se relacionan en primer lugar con las orientaciones o modalidades que ésta ofrece. Así, el 30% de ellos mencionó éste como la primera razón, sin encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres. Como segundo motivo mencionado aparecen los horarios en los que cursan (20%) y seguidamente el hecho de que asistan sus amigos y porque consideran que es más fácil que otras escuelas de la zona, ambas con un 10%.

En este caso, a diferencia de los otros, no hay una vinculación entre la elección con las posibilidades laborales, tampoco con el nivel educativo y menos aun con las cuestiones vinculares. Si bien el principal motivo está relacionado con el tipo de formación (porque quería una escuela con esta modalidad obtuvo un 30%), los resultado muestran valores menores que en los otros casos (también fue el motivo más elegido en la escuela técnica, pero en un 40%, es decir, un valor más alto que el que aquí se presenta).

Cuando preguntamos a los estudiantes de esta escuela por las cosas que más le gustan de la misma, respondieron en dirección a cuestiones que tiene que ver con lo vincular y las relaciones que se tejen en el espacio escolar. Así, un 37.9% dijo que lo que más le gustaba era el clima de la escuela, mientras que un 34,5% valoró estar con los amigos. Vemos además que la valoración de estas cuestiones es mayor en el caso de las mujeres que en el de los varones. A pesar de que lo vincular no aparece con demasiada fuerza entre los motivos de elección, sí aparece muy presentes entre las cosas que los jóvenes más valoran y más les gustan de la escuela a la que asisten.

Tal y como planteamos anteriormente, no parece existir una vinculación directa entre la escuela a la que asisten y la inserción en el mercado laboral, como sí ocurrió en otras escuelas analizadas. Sin embargo, al momento de consultar a estos jóvenes sobre los sentidos y la funcionalidad de la ES respondieron como en los otros casos que la escuela sirve para conseguir trabajo (un 46,7% de los jóvenes se expresó en este sentido). El dato distintivo en este caso es que es mucho mayor el porcentaje de varones que considera esta función de la escuela que el de las mujeres, presentando una diferencia de 20 puntos (38,9% en mujeres y 58,3% en varones).

Se hicieron presentes además valoraciones sobre la ES que no tiene que ver con una utilidad concreta, como las respuestas te sirve para el futuro y para aprender, que mencionaron un 40% de los jóvenes cada una, es importante para la vida, con 36.7%. Finalmente, vuelve a aparecer una finalidad específica cuando se refieren a que la ES sirve para seguir estudiando, porque prepara para la universidad. En este caso fue valorado en un 26.7%, aunque es comparativamente mayor el grado de mención de parte de las mujeres que de los varones (33,3% frente a un 16,7%).

Por último, trabajamos sobre otro **ex Colegio Nacional en la zona norte** del conglomerado del Gran Buenos Aires, a unos 20 km. de C.A.B.A. Esta escuela se encuentra ubicada en el centro de la

ciudad, muy cercana a las dos avenidas principales que conectan a la zona norte con la Capital Federal y a pocas cuadras del principal centro comercial y la estación de trenes. Si bien no se trata de la localidad más exclusiva del partido, el perfil socioeconómico de la población del barrio es medio-alto. Sin embargo, según se desprende de la muestra tomada, los jóvenes que asisten al establecimiento se dividen entre quienes viven en las cercanías de la escuela, muchos de quienes han asistido a primarias privadas, y poseen un nivel socioeconómico medio-alto, y aquellos que provienen de otras localidades incluso de otros partidos, en busca de la calidad académica que implicaría la asistencia a este colegio.

La aplicación de la encuesta en esta escuela implicó la realización de una totalidad de 30, en proporciones iguales entre varones y mujeres. Los resultados en cuanto a la edad de los jóvenes muestra que, a diferencia de lo que vimos en los casos anteriores, no hay indicadores de sobreedad. De hecho, la totalidad de los jóvenes encuestados tiene entre 16 y 17 años de edad, lo que se corresponde con la edad teórica esperada para el 5to año. Asimismo, los indicadores de repitencia son los más bajos en comparación con las restantes escuelas trabajadas. En este caso, el 83.3% de los estudiantes expresó no haber repetido ningún año de la ES. Sin embargo, el dato llamativo en este caso es que, de la proporción de jóvenes que si repitió algún año es mayor la cantidad de mujeres que de varones (el 26.7%, frente al 6.7%), situación que se da invertida en los restantes casos investigados. Finalmente, el abandono escolar en este caso tiene un resultado nulo: ninguno de los estudiantes encuestado expresó haber abandonado la escuela anteriormente.

La elección de la escuela para estos jóvenes está profundamente atravesada por la historia de la institución y su carácter de ex Colegio Nacional. Se desprende de los resultados de las encuestas que el motivo principal que argumentan en relación a por qué asisten a esta escuela tiene que ver con el buen nivel educativo de la institución. El 43,3% de los alumnos entrevistados considera que éste es el principal motivo, el cual presenta una importante distancia con los restantes motivos mencionados. Incluso a esta categoría podríamos sumarle "porque tiene prestigio" (10%) y "porque la eligió la familia" (10%) dado que el prestigio en esta institución se ancla a la calidad educativa y es probable que las familias tensionen en la elección por este motivo. De esta forma, más de la mitad de los jóvenes encuestados (63,3%) asisten a la escuela por razones vinculadas a la calidad de la enseñanza.

Cuando miramos las cuestiones que los estudiantes manifiestan que les gustan más de su escuela prima un rasgo particular de la institución referido al clima que se genera en la escuela vinculado a la posibilidad de participar (50%). La posibilidad de tener instancias de participación (vía Centro de Estudiantes entre otras) pero además la posibilidad de dar su opinión en las clases y manifestar lo que piensan, es altamente valorado. En segundo término manifiestan que les gusta "el clima que hay en la escuela" (43,3%), aspecto que podemos sumar al anterior ya que el clima de la escuela se encuentra altamente atravesado por está posibilidad de participar e involucrarse en distintas cuestiones del quehacer escolar. Pero además, en esta línea podemos inscribir también "las

actividades del Centro de Estudiantes", que son un fuerte vehículo de participación en la escuela. Éstas aparecen en cuarto término con un 30% de respuestas. Por otro lado, y en vínculo el análisis que hacíamos anteriormente sobre la pregunta acerca de por qué vienen a la escuela, los estudiantes valoran en tercer lugar con un alto porcentaje (36,7%) "el nivel educativo de la escuela". De esta forma, encontramos que, las dos características de la escuela que los estudiantes valoran más son: la participación y su nivel académico, aspectos centrales de la matriz histórica de constitución de esta institución.

La valoración por el nivel educativo del establecimiento que los jóvenes aspiran a alcanzar en la escuela se refleja en la alta ponderación que recibe la categoría "te da cultura general" (46%), ante la consulta acerca de *para qué te parece que sirve la escuela*. Es importante señalar que esta categoría recibe una valoración bien diferente en el resto de las escuelas donde se realizó la investigación. En el total de respuestas disminuye al 24,2%, situación que parece señalar que ésta escuela se diferencia de otras instituciones respecto de lo que los estudiantes consideran que es la utilidad de la escuela secundaria. Si a nivel total la categoría más abultada es que "sirve para conseguir trabajo" con un 50% de los casos, aquí esta categoría es elegida en tercer lugar (y compartiendo su puesto con "para seguir estudiando - prepara para ir a la Universidad", con un 36,7%).

En cuanto a los sentidos que la escuela secundaria adquiere para estos jóvenes nos encontramos con que principalmente se trata de cuestiones más bien generales y abstractas, es decir, sin una "utilidad" concreta en el presente. De estas respuestas se desprende nuevamente la impronta tradicional de esta escuela, en la que los sentidos más históricos de la educación media aparecen como los mayormente mencionados por los jóvenes. Recién en el tercer y cuarto lugar nos encontramos con sentidos concretos de la escuela secundaria, puestos en relación al futuro. Así, sirve para conseguir trabajo y para seguir estudiando aparecen con la misma importancia en las respuestas.

Un análisis comparado de **todas las escuelas** en relación a los sentidos que los jóvenes atribuyen a la escuela secundaria nos muestra que la vinculación con el acceso al mundo laboral es la más valorada (la opción "sirve para conseguir trabajo" obtuvo el 50,8% de respuesta). Sin embargo, cuando analizamos por institución vemos que es así en todos los casos, excepto en el ex Colegio Nacional, donde esta opción aparece recién en tercer lugar, con el mismo porcentaje de repuesta que "para seguir estudiando-prepara para la universidad". Por otro lado, en la escuela técnica y en la escuela media del conurbano, la opción aparece con un porcentaje mayor al total con un 60% en ambos casos.

Es interesante remarcar el caso de este ex nacional del conurbano en donde, justamente la impronta de Colegio Nacional sigue muy presente. En este nivel del análisis se evidencia, por ejemplo, el sentido principal que se le atribuye al paso por la escuela secundaria está vinculado con la respuesta "te da cultura general" (46,7%), opción que en las otras escuelas tuvo una relevancia variable: en la escuela técnica aparece en tercer lugar con un 33,3%, en la escuela del interior un porcentaje mucho

menor del 16,7%, y en la escuela media del conurbano se encuentra absolutamente ausente con el 0% de respuesta. Esto nos muestra cómo el perfil institucional se hace presente en las representaciones de los y las jóvenes sobre su educación.

Finalmente, otros sentidos importantes que aparecen mencionados se relacionan con que la escuela "sirve para aprender", "es importante para la vida", "te sirve para el futuro" y "te da cultura general". Se trata de sentidos menos concretos que la preparación para el mercado laboral o la vida universitaria y que aparecen muy fuerte en los resultados totales, aunque con valore siempre menores al 30%.

Vínculos inter e intra-generacionales

La escuela se presenta como un ámbito de socialización entre pares, de encuentro con amigos, que los estudiantes valoran como importante en sus vidas. Pero también la escuela es vista como un espacio de intercambio intergeneracional a través de un clima y un vínculo particular que supone ese espacio en común. Es un ámbito de socialización entre generaciones y de conocimiento/reconocimiento de los adultos que allí se encuentran. Para dar cuenta de la particularidad de la constitución de los vínculos entre pares y con los docentes recorreremos algunos de los ejes que nos permitan pensar cómo se dan las relaciones en cada una de las escuelas analizadas, para luego realizar un análisis general de los resultados de las encuestas obtenidos en todo el campo.

En la **escuela técnica** del polo industrial encontramos que el 100% de los estudiantes manifiesta tener amigos/as en la escuela. Aquello que los hace percibirse como amigos es mayoritariamente que: les gusta la misma música, pasan tiempo juntos, les gustan los mismos deportes, salen junto o a los mismos lugares[2]. Por otro lado, al señalar cómo se ganan el respeto de los compañeros se menciona que esto se logra principalmente "siendo buen compañero" (50%) y "respetando a los otros" (56,7%). También es interesante señalar que las respuestas "poniendo límites-haciéndose valer" o "siendo auténtico o siendo uno mismo" han sido opciones poco elegidas (10%). No se responde "teniendo dinero" ni "estando a la moda", pero muy pocos señalaron "siendo solidario" o "estudiando mucho" (3% respectivamente). A su vez, las opciones "por la fuerza" o "haciéndose amigo del más popular" fueron muy poco consideradas (3% y 6,7% respectivamente). Se puede afirmar que desde la percepción de estos estudiantes la escuela es un lugar que por sus características (el tiempo que pasan juntos) constituye lazos y ese espacio-tiempo compartido los lleva a identificar gustos y prácticas en común (deportes, música, salidas) que conforman pero, también, sostienen el vínculo.

Con respecto a su mirada sobre los adultos, al caracterizar el "buen docente" nos encontramos con que la condición más valorada es "que sepa enseñar" (70%). Otra respuesta que compartió valores similares es "que explique todas las veces que sea necesario". "Que nos contenga y comprenda"

[2] Cada una de estas opciones obtuvo un 40% de respuestas, en una pregunta de respuestas múltiples.

también fue una respuesta que obtuvo en promedio un 25%. "Que sea exigente" es una respuesta que sólo se dio con una frecuencia de 10% en esta escuela. "Que tenga buena onda" es mencionado pero no concentra un porcentaje de respuestas significativo, del mismo modo que "que nos respete" y "que sepa la materia que da". "Que le gusta lo que enseña" en cambio obtuvo un 26,7% de frecuencia de respuestas. Es interesante señalar que en esta escuela, además, se señala como característica de un buen docente "Que no falte" (13,3%).

Para estos estudiantes un buen docente se vincula en gran medida con las tareas históricamente consagradas al rol: la enseñanza y que vaya para hacer eso. Sin embargo, se esboza un principio de respuesta que supone otro tipo de vínculo: "comprender y contener".

En relación a qué características tiene que tener un docente para ser querido, la principal característica que se señala se vincula con “que tenga buena onda” (en un 60%). Por otro lado, es en la única escuela en que señalan "que sepa enseñar" como criterio para ser querido (26,7%). No es lo mismo ser buen docente que ser querido, ellos lo diferencian. Esto último se vincula a la “buena onda”, aunque también se menciona que sepa enseñar como criterio valorativo. Luego hay más dispersión de respuestas relacionadas a un modo de vincularse más personalizado y que contemple a los estudiantes en tanto sujetos con vida más allá de la escuela.

Al consultarles con qué adultos de la institución hablan, señalan qué lo hacen con: docente (31%), profesor tutor (55%) y preceptor (45%). Un 3,4% sostiene que "no se puede hablar con nadie". No es significativo el porcentaje que señala que hablan con el equipo directivo. Las temáticas de las que hablan se vinculan principalmente con problemas en la casa (46%). También señalan que hablan sobre cosas que no les gustan de la escuela, problemas con compañeros y/o amigos, cosas que les gusta hacer y, el último término, sobre proyectos personales, relaciones de pareja-hijos, música. Pero también "sobre la vida" y "sobre deportes". Como se puede apreciar mayoritariamente NO hablan sobre la escuela sino sobre sus vidas y sus problemas.

En la **escuela media del conurbano** es donde menos se menciona la presencia de amigos en la escuela. Tienen amigos el 86,7% de los estudiantes. Pero significativamente el 20% de los varones encuestados manifiesta NO tener amigos en la escuela, frente a un 6,7% de las mujeres. Lo que más se señala como motivo para ser amigos es que pasan tiempo juntos (42%), luego hay una dispersión de las respuestas entre: que salen juntos, les gusta los mismos deportes, les gusta la misma música (alrededor de 15% cada respuesta) y un poco menos (11%) señala que comparten actividades escolares como explicación de por qué son amigos. Cuando señalan otros motivos por los que son amigos se menciona: que “son buenos compañeros” y el "sentido del humor, divertirse" (ésta es la única escuela en donde es mencionado). Considerando que el 20% de los varones manifestó no tener amigos en la escuela cabe la pregunta por los modos de vincularse y la construcción de la "masculinidad" en sectores populares urbanos y sus vínculos entre pares. Los motivos por los que tienen amigos allí son similares que en las otras escuelas, principalmente por el tiempo que pasan juntos.

Con respecto a cómo se gana uno el respeto de los compañeros, "respetando a los otros" es una respuesta que tiene un alto porcentaje en todas las escuelas pero está es la opción como más porcentaje aquí (65,5%), "siendo solidario" 14% y "siendo buen compañero" sólo posee un 10%, "no molestar, no pelear" fue una respuesta dada con alto porcentaje (17%) en comparación con las otras escuelas de la muestra. Si articulamos el "respetando a los otros" y el "no molestar" vemos que para estos estudiantes el respeto supone, en gran medida, evitar el conflicto.

Al indagar qué condiciones posee un buen docente, "que sepa enseñar" es una característica valorada en todas las escuelas tomadas en la muestra y, en el caso de ésta en particular, es de un 46,7%. Pero la imagen de qué es ser un "buen docente" es construida a partir de la articulación entre lo que se supone que es la especificidad de su tarea, "saber enseñar" y "explicar tantas veces como sea necesario", con una especificidad nueva que ya hemos encontrado en las otras escuelas: que contenga, comprenda y los respete. Pero también, para los estudiantes, un docente para ser querido debe reunir estas o alguna de estas características: "que te escuche cuando tenés un problema", "que nos respete", "que tenga buena onda" (es la respuesta con mayor porcentaje en todas las escuelas, en esta en particular obtuvo el 56,7%); "que nos contenga, comprenda y ayude", "que nos cuente cosas de su vida" obtuvo un 10% de respuestas. El docente querido es el que habilita otros modos de vincularse y da cuenta de una preocupación y atención tanto por el vínculo como por la persona alumno.

Con respecto a los adultos de la escuela con los que hablan señalaron que lo hacen con diferentes adultos. Aquí el director aparece como interlocutor aunque la mayor predisposición al diálogo está, para estos estudiantes, en los docentes y preceptores. Las temáticas de las que hablan no difieren de las que mencionan los estudiantes de las otras escuelas.

En el **ex Nacional del interior** de la provincia de Buenos Aires el 96% de los estudiantes señala tener amigos en la escuela. Lo que los hace ser amigos se vincula principalmente con que "pasan tiempo juntos" (50%) y "salen junto o a los mismos lugares" (44%). Lo significativo en esta escuela es que se señaló como explicación de los vínculos de amistad que tienen ideas políticas similares, la historia en común y la forma de pensar, además de lo ya mencionado para las otras escuelas. Habilitándose una dimensión más que emocional o de empatía, vinculada a "lo político" y "los modos de pensar" que en la escuela técnica y en la escuela media del conurbano no se menciona.

Vinculado a esta cuestión se encuentra la pregunta en torno a "cómo se gana uno el respeto de los compañeros". Aquí la principal respuesta dada es "respetando a los otros" (72%) y en segundo lugar "siendo buen compañero" (41,4%). Asimismo, también se menciona con frecuencia "siendo solidarios con los demás" (17,5%) y "siendo auténtico o como uno es" (14%). Opciones tales como teniendo dinero, estando a la moda o haciéndose amigo del chico/a más popular no obtuvieron ninguna respuesta. Con respecto a otros modos de ganarse el respeto de los compañeros señalan que se obtiene "no molestando o no peleando" un 14%. Aquí lo significativo es el acento puesto en el

eje del respeto y el compañerismo. Las opciones vinculadas a ciertos estereotipos de éxito no fueron consideradas.

Con respecto a los docentes, consideran que un "buen docente" es el que "sabe enseñar" (60%) como principal característica, además "que sea exigente" es una respuesta presente significativamente con un 30%. "Que le gusta lo que enseña", a su vez, concentró el 20%. Paradójicamente en otras características un 10% se mencionó que un buen docente no es exigente. En estrecha relación con esto, pero no significando lo mismo, frente a la pregunta en torno a las condiciones que debe cumplir un docente para ser querido se señaló: "que nos respete", siendo en esta escuela una opción con un porcentaje elevado de respuesta (36,7%) comparativamente con las otras escuelas analizadas. También "que trate a todos por igual" obtuvo un porcentaje significativo de respuestas (20%). Cuando se analiza otras características la opción "que tenga empatía-sea como nosotros" obtuvo un 10% de respuesta.

Aquí la condición de buen docente también se centra en la enseñanza pero aparece la condición de escucha y comprensión. Con respecto a un docente querido en esta escuela se hace presente una variable que la distingue de las otras escuelas: se centran en un buen trato hacia los estudiantes y en un involucramiento con lo que a estos les pasa.

Cuando se analiza con qué adultos de la institución hablan, señalan que lo hacen con el director y con el profesor tutor en el mismo porcentaje (46 %), con docentes y preceptores (43%), con el equipo de orientación (28,6%) y con los auxiliares (10%).Las temáticas de las que hablan son similares a las de la escuela técnica. La diferencia radica en que el equipo directivo aparece como un interlocutor válido y el docente tutor también, asimismo también lo son los docentes en general, los preceptores y los otros adultos de la institución.

En el **ex nacional de la zona norte del conurbano** el 100% de los estudiantes encuestados señalan que tienen amigos en la escuela. Lo que los hace amigos se vincula con que: les gusta la misma música (51,7%), pasan tiempo juntos (34,5%), salen juntos (27,5%), tienen las mismas ideas políticas (20%), les gustan los mismos hobbies y pasatiempos (20%). Oras cosas que los unen son: la forma de pensar (27,6%) y la historia en común (13,8). Como se puede observar se señalan cuestiones similares que en las otras escuelas en relación a por por qué son amigos pero se incorpora como distintivo (al igual que en el otro ex nacional) que comparten mismas ideas, tienen los mismos pasatiempos, formas de pensar e historia en común.

Con respecto a cómo creen que se ganan el respeto de los compañeros nos encontramos con que consideran que esto se logra respetando a los demás y siendo buenos compañeros; pero hay algunas cuestiones significativas a considerar como ser que un 10% sostiene que el respeto no hay que ganárselo. También aparece con más fuerza que en otras escuelas la cuestión de la solidaridad y la autenticidad (17,2%).

En relación a las características que le atribuyen a un buen docente principalmente señalan "que sepa enseñar" (53,3%)**.** Otra respuesta que compartió valores similares en las cuatro escuelas es

"que explique todas las veces que sea necesario" (estando por encima del 30% aquí). "Que nos contenga y comprenda", "que sea exigente", "que tenga buena onda", "que le gusta lo que enseña" (cada una obtuvo un 20% de respuestas). Considerando otras características que tiene que tener un buen docente "que no sea exigente" obtuvo un 10%. Cabe destacar que aparece una característica que no se menciona en las otras escuelas: "que tenga buena onda" como característica del buen docente (y no del docente querido).

Un docente querido principalmente es aquel con "buena onda" (51,7%), luego uno "que te escuche cuando tenés un problema" (20%), y también "que de una clase entretenida" (20%). "Que sepa enseñar" (13%) y también "que les cuente cosas de sus vidas" (13%), y "que los conozca", "que use recursos innovadores", "que los respete" 10,3% respectivamente. Sólo en esta escuela se menciona más del 10% de veces (un 17,2%) "que explique todas las veces que sea necesario" como características de un docente querido.

Mencionan como adultos con los que dialogan en la escuela en primer lugar a preceptores, en segundo lugar los docentes en general y en tercer lugar al profesor tutor. Los temas en torno a los que dialogan son: cosas que no les gusta de la escuela (33,3%), problemas en la casa, problemas con compañeros y amigos, y cosas que los ponen mal o angustian. También sobre música (12,5%) y mismo porcentaje sobre libros (es la única escuela que se menciona esta opción). Otros temas de los que hablan "la vida" (12,5%) y deportes (20%). Siendo esta una escuela que posee docentes tutores y por cargo es interesante señalar que no son los primeros los docentes con los que más dicen hablar los estudiantes, ni los segundos, sino los preceptores. Otro dato a señalar es que en esta escuela es la única que se menciona que hablan de libros y de música con los docentes. También es la única escuela en que el principal tema de diálogo se vincula con las cosas que no les gusta de la escuela y no con problemas familiares o preocupaciones externas a la escuela.

En **las cuatro escuelas** los estudiantes señalan en altísimos porcentajes tener amigos. El 96% de los encuestados de la muestra dicen tener amigos en la institución. Con respecto a qué tienen en común cabe señalar que la condición principal que se señala se vincula con el tiempo que pasan juntos (y podríamos agregar en la escuela), y en las actividades en conjunto que se desprenden de este "estar juntos" (les gusta la misma música, deportes, hobbies, salir a los mismos lugares, etc.).

Las diferencias entre escuelas muestran que en la escuela media del conurbano hay más dispersión en las respuestas sobre por qué son amigos, pero es en la única institución en donde "ser buenos compañeros" se señala como criterio de amistad, así como "el sentido del humor, o divertirse". Otra diferencia que se puede señalar entre escuelas es que "tener un pasado en común", o "compartir ideas políticas" sólo se presentaron como criterio de amistad en los dos colegios ex-nacionales. Con respecto a cómo consideran que uno se gana el respeto de los compañeros encontramos que "siendo buen compañero" es la respuesta más dada en todas escuelas (entre 35% y 50%), a excepción de la escuela media del conurbano (que sólo posee un 10%). Otra opción dada por los estudiantes para explicar/se el respeto de los otros consistió en "respetar a los otros", que

podría traducirse como "no meterse con otros o no generar conflictos con otros". El ex nacional del interior y en la escuela media del conurbano son en las escuelas que más porcentaje obtuvo esta respuesta (72 % y 65,5%), en cambio fue un poco menor en la escuela industrial (56,7%) y en el ex nacional del conurbano (41,4%). En esta última escuela, además, aparece con un significativo porcentaje (20%) "siendo auténtico o siendo como uno es." Al indagar en torno a otras razones que hacen que uno se gane el respeto cabe señalar: "No molestar, no pelear" como respuesta dada con alto porcentaje en la escuela del distrito del interior (14%) y en la escuela media del conurbano (17%). Estos datos deben ser cruzados con los resultados de las entrevistas a estudiantes y docentes para analizar si estas escuelas presentan alguna particularidad con el vínculo entre pares que hace que el "no molestar" cobre fuerza como respuesta.

Para los estudiantes encuestados un buen docente debe, principalmente, saber enseñar. Es una característica valorada en todas las escuelas pero lo es en mayor porcentaje en la escuela técnica (70%) y en el ex nacional del interior (60%). Otra respuesta que compartió valores similares en las cuatro escuelas es "que explique todas las veces que sea necesario". "Que nos contenga y comprenda" también fue una respuesta que obtuvo en promedio un 25%, menos en la escuela media del conurbano (que fue del 16%). "Que sea exigente" es una respuesta presente significativamente en los dos ex nacionales, siendo poco significativo en la escuela técnica y tan sólo de un 3,3% en la escuela media. "Que tenga buena onda" es mencionado en las cuatro escuelas. "Que le gusta lo que enseña" es mencionado en las cuatro escuelas pero en la escuela media del conurbano solo obtuvo el 6,7%, siendo que en las otras tres superó el 20%. Es interesante señalar que otras características que se mencionan, en las dos escuelas transferidas, se vinculan con que "sean exigentes" pero también en un 10% con que "no lo sean", es decir, hay una tensión entre demandar la exigencia como parte del rol y pedir flexibilidad de la misma, aunque la primera predomina por sobre la segunda. Por otro lado, en la escuela técnica se menciona como una característica del buen docente "Que no falte" (13,3%). En la escuela media del conurbano también se menciona pero en un porcentaje menor.

Con respecto a cómo es un docente querido, "Que tenga buena onda" es la respuesta con mayor porcentaje en todas las escuelas. En la escuela técnica es en la única escuela en que señalan "Que sepa enseñar" como criterio para ser querido. "Que te escuche cuando tenés un problema" aparece como respuesta en las cuatro escuelas, pero solo con porcentajes mayores al 20% en las dos escuelas del conurbano.

"Que nos respete" es una opción que se menciona en todas las escuelas con un porcentaje de alrededor del 15%, sin embargo en la escuela del interior este porcentaje se eleva significativamente a 36,7%. Por otro lado "que trate a todos por igual" sólo obtuvo un porcentaje significativo de respuestas en esta escuela (con un 20%). Se pone en evidencia, sobre todo en el ex nacional del interior, que hay una demanda de los estudiantes por un vínculo más estrecho, menos autoritario y más "empático" entre docentes y estudiantes (de hecho esta opción: "que sea como nosotros-empatía-cercanía" obtuvo un 10% de respuestas).

Por último en todas las escuelas los estudiantes mayoritariamente señalaron que dialogan con adultos de las mismas. Sólo el 14,3% de encuestados en la escuela media del conurbano y el 3,4% de la escuela técnica señalan que no hablan con adultos. Sólo en el ex nacional del interior la opción del director es, junto con la del profesor tutor, la más elegida. También en la escuela media del conurbano señalan que hablan con el director pero en un porcentaje significativamente menor (14,3%). Sólo en el ex nacional del conurbano el preceptor es el adulto con el que más dialogan, y no lo es el docente tutor, sino los docentes en general. Estos datos son interesantes para analizar no sólo el rol del docente tutor en esta escuela sino los modos de llegar a esos cargos y el impacto que este tiene en otros modos de vincularse entre adultos y jóvenes en la escuela. En las otras escuelas en las que también cuentan con docentes tutores son estos mencionados como los adultos con los que más se dialoga. En líneas generales con los adultos que más se dialoga es con los docentes.

Los estudiantes dialogan sobre múltiples temas con los adultos de las instituciones pero no lo hacen, principalmente, sobre cuestiones de la escuela (pero también hablan de ellas) sino que lo hacen sobre problemas en su casa. En la única escuela que en primer lugar aparece que hablan sobre cosas que no le gustan de la escuela es en el ex nacional del conurbano. En el resto de las escuelas lo que hablan principalmente es de la vida, las preocupaciones, los problemas, etc., de los y las jóvenes en general fuera de la escuela, más que dentro de ella.

A modo de cierre

Como una conclusión parcial de este trabajo nos parece interesante remarcar que más allá de los sentidos que los jóvenes imprimen a su experiencia escolar en relación a las posibilidades a futuro, ya sean laborales, vinculadas a los estudios superiores o como un modo de desenvolverse en la vida adulta, la escuela secundaria es valorada en su *hoy y ahora* en función de los diferentes vínculos que allí se tejen. Las relaciones entre pares, la construcción de amistades, el compartir momentos o ideas políticas, así como el dialogo con los adultos y la importancia de la preocupación de éstos por la vida de los y las jóvenes fuera de la escuela, resultan ser aspectos fundamentales de la experiencia cotidiana, y en esta línea podemos decir que se conforman también como sentidos de la escuela desde la perspectiva de los y las jóvenes.

Finalmente, consideramos que el trabajo realizado a este punto del análisis, centrado en la decodificación de los resultados de las encuestas, requiere ser complejizado mediante el análisis de las entrevistas realizadas a estos jóvenes en cada una de las escuelas. Esto nos permitirá dar cuenta de las múltiples dimensiones de la experiencia escolar a través de las voces y los modos de explicar y explicarse su paso por la escuela secundaria a través de sus propias expresiones y argumentaciones.



Política pública, Educación y Juventud. Un recorrido crítico por el estado de la cuestión.

Ricardo Hernán Lovaglio,
Marín Ariel,
Sendra Gabriel Fernando
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica
ricardo.hernan.lovaglio@gmail.com

Introducción:

El presente es un trabajo realizado en marco del Seminario: Métodos y Análisis de las Desigualdades Sociales perteneciente a la Maestría en Política y Planificación Social de la UNCuyo. A partir de las consignas provistas se desarrolla un ensayo en función de la bibliografía aportada, los apuntes de clase y reflexiones que surgen de este espacio de formación. A fin de una mayor comprensión de lo argumentado en el documento, el mismo se divide en tres apartados que mantienen como eje el análisis de las afirmaciones planteadas que fueron las ideas centrales que organizó el recorrido de la materia.

De esta manera, en la primera parte se expresan distintas reflexiones en torno a los enunciados propuestos desde la cátedra, donde se debaten distintas argumentaciones y se explicita el posicionamiento de este equipo de trabajo. En un segundo apartado se hace énfasis sobre el caso de la educación a fin de analizar en esta dimensión los supuestos sostenidos en las consignas. Aquí se toma como base el texto de Néstor López "Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano" a fin de distinguir los aportes que hace el autor respecto a las temáticas abordadas y cómo se particularizan en el ámbito de la educación. Por último, en la tercera parte se lleva a cabo un breve examen de el programa "Jóvenes con Más y Mejor Trabajo" en función principalmente de los aportes de Rubén Katzman en su libro "Activos y Estructuras de Oportunidades. Estudios sobre las Raíces de la Vulnerabilidad Social en Uruguay" y de reflexiones planteadas en el seminario que se consideran pertinentes a esta política, lo cual complementa lo trabajado en este escrito.

Parte 1 - Debate en función de los Enunciados Propuestos:

A partir de lo expresado en el primer enunciado: "*Los ejes fundamentales de un diagnóstico de situación orientado a dar insumos para el diseño de una política social se desprenden de la concepción de Estado que subyace a dicha política*", se establece como equipo de trabajo el acuerdo con dicha afirmación. De esta manera, se entiende que conforme a la visión que se sostenga de Estado serán las acciones que se desprendan del mismo y el modo en que estas se desarrollen. Así,

si se piensa a este actor desde una perspectiva neoliberal, por ejemplo, el mismo desarrollará distintas políticas que respondan a este tipo de concepción, como pueden ser: asistencia focalizada, disminución del gasto social, reducción de las responsabilidades del Estado, descentralización, privatizaciones, entre otras. En cambio, en un Estado Protector de acuerdo a lo planteado por Robert Castel, se esperaría que se lleven a cabo políticas relativas a la expansión de la seguridad social y civil a los sujetos de una nación (Castel, 2003: 36).

En función de esto, se sostiene que los elementos que conforman un diagnóstico social a partir del cual se desarrolla una política dependerán del modo en que se construyen dichos elementos. Esta elaboración tendrá como base la concepción del Estado (y también de manera general la cosmovisión del mundo) a partir de la cual se estructurarán los instrumentos que lleven a cabo una caracterización de la realidad en la que se pretende intervenir. Aquí la interpretación del medio social dependerá de la ideología desde la que se realice dicho análisis, el contexto en que este se desarrolle, los intereses presentes, la coyuntura del momento determinado en que se realice, entre otros. Como se mencionó, se entiende que dicha interpretación no es neutral, sino que cada actor asume una posición frente a los aspectos antes explicitados.

Asimismo, se sostiene que el desarrollo de una política debe surgir a partir de un diagnóstico fundamentado. Si bien esto parecería una obviedad, es decir que una acción del Estado debería surgir de un análisis de la realidad concreta a partir de ciertos criterios acordados desde una perspectiva determinada y explicitados, esto en varias oportunidades no ocurre así, varios son los hechos que lo ilustran (por ejemplo: uso indiscriminado de fondos públicos, proyectos y programas sin fundamento diagnóstico que son aplicados en la realidad, ejecución de políticas en diversos contextos sin la adaptación pertinente, escasos datos estadísticos o acceso a los mismos que sustentan decisiones gubernamentales, etc.). Se considera que una política fundada en un análisis previo y riguroso metodológicamente, permite avanzar en la transparencia del proceso de construcción de las acciones del Estado y brinda a la ciudadanía referentes claros de las razones por las que se desarrolla una política y los fondos que se invierten en la misma.

Vinculado a lo anterior, se concuerda con la segunda afirmación propuesta que hace referencia a que: "*el paso de un Estado que apunta a consolidar una sociedad cuya dinámica se rige por la lógica del mercado hacia otro que busca constituirse en garante de los derechos de los ciudadanos conlleva una revisión profunda de las categorías de análisis que se deben utilizar para la realización de ese diagnóstico*". De esta manera, se sostiene la postura de un Estado presente que desarrolle un rol activo en el acceso a distintos derechos de los sujetos, lo cual implica un constante examen y estudio de conceptos y criterios que hagan a la caracterización de la sociedad, lo cual permitirá la formulación de políticas pertinentes con la misma.

Igualmente se considera fundamental la explicitación de las categorías y métodos utilizados para la construcción de dicho diagnóstico ya que demuestran los aspectos tenidos en cuenta en la formación de la información expresada. El hecho de brindar datos sin aclarar el proceso de relevación

y/o construcción de los mismos no reflejan parte de esa realidad que pretenden caracterizar debido a que el modo en que se definan las categorías de análisis y métodos utilizados condicionará el resultado de los mismos. Así, por ejemplo, si se habla de que en Argentina existe "x" porcentaje de pobreza o de inflación y no se aclaran los aspectos antes mencionados (categorías y métodos aplicados para la construcción de los mismos), en realidad estos datos no nos están caracterizando para nada el contexto social. Esto en algunas oportunidades se observa en políticas desarrolladas donde se mencionan datos a partir de los cuales se implementan las mismas, sin hacer referencia a la construcción de los mismos o bien aclarar la fuente de los que fueron extraídos.

En relación a lo anterior, se entiende a la categoría de pobreza como un concepto fundamental para el desarrollo de políticas sociales, donde el modo en que sea identificada y medida dicha categoría hará variar la dimensión de la misma. Ante esto, se toman los aportes de J. C. Feres y X. Mancero, quienes profundizan en las diversas perspectivas y métodos desde donde se puede analizar la temática. Se coincide con los autores que "*ningún método de identificación y agregación es completo por sí solo, por lo que el uso combinado de los mismos parece ser la opción más acertada*"[1]. De esta manera, la categoría de pobreza como uno de los ejes importantes a partir de los cuales se definen las acciones del Estado, debe ser conformada por instrumentos que permitan reconocer las múltiples dimensiones de la problemática y no sólo el uso de ciertos indicadores que simplemente permiten expresar lo más reducido posible un porcentaje que poco refleja un diagnóstico real del escenario actual, como muchas veces se utiliza.

Por otro lado, a partir de la lógica de mercado dominante se desprenden distintas características del escenario actual, las cuales llevan a un aumento de las incertidumbres de los distintos sujetos lo cual dificulta el acceso a los derechos de los mismos. Retomando los aportes de Castel, se puede ilustrar dichas incertidumbres en el campo laboral actual donde se destaca que "*cada individuo debe afrontar por su cuenta las contingencias de su recorrido profesional devenido discontinuo, debe hacer elecciones, emprender a tiempo las reconversiones necesarias (…). Se encuentra sobreexpuesto y en condición vulnerable porque ya no está sostenido por sistemas de regulaciones colectivas*"[2]. Esto expresa la pérdida de protecciones que vivencian algunos sectores en la actualidad, donde se produce una "culpabilización de la pobreza o de la inestabilidad" ya que los sujetos "móviles, adaptados y capaces" son quienes asumen los cambios y aquellos que no lo hacen se debe a una falta de predisposición, lo cual es una enunciación altamente funcional al sistema vigente y que no produce ninguna crítica al mismo. Ante esto, se considera que es necesario avanzar, como se sostuvo en las afirmaciones propuestas, en el paso a un Estado garante de derechos, el cual provea alternativas de acción que permita el acceso al bienestar a todos los ciudadanos involucrados.

[1] FERES, J. C. y MANCERO, X. "Enfoques para la Medición de la Pobreza. Breve Revisión de la Literatura". División de Estadística y Proyecciones Económicas. CEPAL – ECLAC. Santiago de Chile. 2001. Pág. 5.

[2] CASTEL, R. "La Inseguridad Social. ¿Qué es estar Protegido?". Editorial Manantial. Buenos Aires. 2003. Pág. 59.

En relación a ello, se considera fundamental que el Estado lleve a cabo una expansión de la propiedad social, la cual es entendida como "*la producción de equivalentes sociales de las protecciones que antes estaban dadas sólo por la propiedad privada*"[3]. De esta manera, se puede fortalecer el paso de una lógica individual y competitiva para el logro de reaseguros, a promover bienes y servicios sociales que permitan el desarrollo integral de todos los sujetos, más allá de su situación socio-económica.

En función de lo expresado hasta el momento, se considera que se podría agregar un tercer supuesto (además de los dos expresados en la consigna de la cátedra) que fortalecería el proceso de desarrollo de un Estado garante de derechos. Así, se considera a la participación como un elemento fundamental que puede promover y complejizar dicho proceso de desarrollo del Estado, tal como enriquecer las categorías de análisis que permitan un diagnóstico fundamentado para la construcción de políticas públicas. Si bien existen diversos autores que definen el término participación, se concuerda con Maritza Montero en que la participación es un "…*proceso organizado, colectivo, libre e incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales*"[4]. En este sentido, se entiende que la misma tiene efectos sinérgicos que pone de manifiesto nuevas necesidades y desencadena nuevos procesos.

Es a través de la participación que se puede superar una democracia delegativa a fin de promover en la ciudadanía co-responsabilidad, control y exigibilidad en los procesos que permitan un desarrollo social. Asimismo, la posibilidad de participar permite expresar distintas perspectivas que optimizan el conocimiento de la realidad y orientar permanentemente el proceso de planificación, ejecución y evaluación de políticas. Aquí se considera necesaria una revisión de los métodos utilizados de modo que puedan captar las distintas miradas de los actores involucrados a fin de lograr caracterizaciones del medio social pertinentes y construcción de acciones de acuerdo al interés de los sujetos. Además, las distintas instancias de participación pueden fortalecer el reconocimiento de la diversidad de los ciudadanos, aspecto importante a la hora de la formulación de políticas.

Vinculado a lo anterior, se entiende que la identificación de la desigualdad y la diversidad son esenciales para avanzar en un diagnóstico más profundo de la realidad, lo cual requiere tener en cuenta elementos tanto cuantitativos como cualitativos. A partir del reconocimiento de estos dos aspectos se considera importante pensar acciones de carácter equitativo a fin de lograr acciones que permitan una igualdad en el alcance de logros socialmente valorados. Relacionado a esto, Amartya Sen expresa que "*una de las consecuencias de la `diversidad humana´ es que la igualdad en un ámbito determinado suele ir unida, de hecho, con la desigualdad en otro ámbito diferente*"[5]. Así, se

[3] Ibídem. Pág. 43.

[4] MONTERO, M. "Introducción a la Piscología Comunitaria. Desarrollo, Conceptos y Procesos". Editorial Paidós. Buenos Aires. 2004. Pág. 109.

[5] SEN, Amartya. "Nuevo Examen de la Desigualdad". Alianza Editorial. Madrid. 1999. Pág. 33.

sostiene que el tratamiento distinto a los diversos grupos o sujetos beneficiarios de una política (equidad) es un medio que permitiría reconocer la diversidad de los mismos de manera que todos accedan al goce un derecho determinado.

Para finalizar este apartado, se considera importante promover en la realidad los señalamientos volcados hasta el momento en el documento, no sólo en la confección de programas y proyectos que involucren a un sector de la sociedad, sino también el desafío se encuentra en nuestro accionar cotidiano a la hora de efectuar diversas acciones como parte de actores institucionales que intervienen en lo social. De este modo, se refuerza que es necesario avanzar en políticas e iniciativas que desde un primer momento tengan diálogo con los verdaderos protagonistas de las mismas (beneficiarios) y que sean considerados sujetos de derechos con poder de toma de decisión respecto a los procesos desarrollados. Igualmente, otro reto que se observa es la posibilidad de incidir desde la política en dimensiones que hagan al reconocimiento de la heterogeneidad de la población y a la redistribución de la renta, como aspectos esenciales de la transformación social estructural.

Parte 2 - El Caso de la Educación:

Como se mencionó en la introducción, en este apartado se toma como base para el análisis una investigación coordinada por quien dicta este seminario, ya que la misma además de tener como objetivo aportar al conocimientos sobre la relación entre educación y equidad social, busca sumar al debate sobre políticas y estrategias que buscan mejorar la equidad en los sistemas educativos en América Latina. Asimismo se considera que dicho trabajo tiene un vínculo estrecho con el recorrido propuesto en el seminario. Esto se puede observar en el caso de la educación principalmente porque como plantea López, América Latina es otra en comparación con dos o tres décadas atrás, es un escenario social nuevo. Lo que da pie a esta afirmación es el proceso de neoliberalización producido en la década del ´90 en la Argentina donde se produjo la retirada del Estado de su rol de orientador y garante de procesos sociales de integración, la mercantilización del mundo laboral y de los servicios sociales y la profundización de los problemas de desigualdad.

En la década de los años 80 se produjo en las agendas sociales de la región la instalación del problema de la pobreza, fueron mucho los aportes tanto teórico como empírico los que se hicieron. En la década del noventa tomando como punta pie inicial estos estudios tienden a centrarse más en aspectos microsociales como es la dinámica en las aulas y temas pedagógicos. Frente a este panorama lo que se plantea en el libro "Equidad educativa y desigualdad social" es que hoy es necesario redefinir esas bases ya que la pobreza deja de estar en el foco de los diagnósticos sociales. Pasando a ser la desigualdad el tema central, permitiendo de esta forma comprender y analizar en profundidad los problemas de la pobreza, pero nos remite también a otro de los grandes cambios que vive hoy la región, esto es, el debilitamiento del tejido social, una creciente crisis de cohesión social. Así lo que se propone en este trabajo de investigación es indagar sobre los desafíos que tiene la educación en una sociedad desigual con una grave crisis de cohesión.

Un aspecto interesante que plantea aquí el autor es el interrogante con respecto al carácter relacional que toma el hablar de educación-desigualdad-equidad, el cual es expresado de la siguiente manera: "*¿debemos pensar la educación como condición de posibilidad para el desarrollo social y la equidad, o, por el contrario, se hace necesario pensar el desarrollo social y la equidad como condiciones sociales para la educación?"*[6]. Así se coincide en la pretensión necesaria de correrse de los planteos imperantes durante la década del ochenta, las teorías reproductivistas como las del optimismo pedagógico en los '90, a fin de avanzar en un análisis distinto en la temática.

Otro punto importante que resalta el texto y que es necesario tener en cuenta cuando pensamos consolidar una sociedad que busca constituirse en garante de los derechos de los ciudadanos, es sobre el debate de equidad- igualdad. En esta investigación se reconoce el hecho de que todos somos diferentes, de esta forma la igualdad no es tomada como punto de partida sino todo lo contrario, debe ser buscada con el desarrollo de diferentes acciones. Desde este lugar, "*la idea de equidad aparece como un proyecto político de búsqueda de la igualdad a partir del reconocimiento de las desigualdades iniciales"*[7]. Lo cual nos lleva a coincidir con el autor en que la posibilidad de "*proponer la equidad en la educación es una propuesta doblemente política porque implica no solo establecer un proyecto político en donde se busca la igualdad sino que además nos hace tomar posición acerca de qué igualdad debe ser definida como fundamental en el campo educativo*"[8].

De esta forma el trabajo que aquí presentamos busca dar cuenta de aquellas ideas centrales que guiaron todo el recorrido de la materia, lo cual se realizará teniendo en cuenta tres puntos del libro que nos resultan fundamentales tales como:

2.2 a) Notas en torno a la conformación de un nuevo escenario social en América Latina.

2.2 b) Desigualdades sociales y educación.

2.2 c) La debilidad de las instituciones, la dificultad de la política.

2.2 a) Notas en torno a la conformación de un nuevo escenario social en América Latina:

Se reconocen diversas redefiniciones que sufrió el rol del Estado argentino, como el paso de economías cerradas a economías abiertas, el desplazamiento de modelos de sustitución de importaciones por otros de integración económica, el corrimiento de una producción dirigida a mercados nacionales hacia los internacionales, entre otras. Asimismo, se destaca que este actor pasa de prácticas reguladoras de los mercados nacionales, donde busca equilibrio macroeconómico interno con bajo desempleo y niveles adecuados de consumo, hacia otro tipo de prácticas orientadas a garantizar condiciones para la competitividad externa. Frente a esta trasformación, las diferentes herramientas de intervención estatal de la economía resultaron inutilizadas pasando a conformase como obstáculo a los nuevos objetivos. Esta manera de concebir la realidad económica tiene su

[6] LÓPEZ, N. "Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Reginal de Buenos Aires. IIPE- UNESCO. Pág. 21.

[7] Ibídem. Pág. 22.

[8] Ibídem. Pág. 22.

correlato en el modo de definir el funcionamiento de la vida social. En este contexto se toma a la educación como aquella que "*constituye tanto el elemento que produce movilidad social ascendente como también corrige las desigualdades en la distribución de la riqueza y el ingreso*" [9].

Por otro lado, la historia de las políticas sociales da cuenta de la centralidad que toma la acción el Estado en su papel de garante en la integración social. Las acciones llevadas a cabo por él en lo que fue la mitad del siglo XX significó una fuerte responsabilidad en promover marcos de contención y promoción de la solidaridad como formas de mantener la cohesión social y evitar las fracturas, sin que ello implique renunciar al compromiso de garantizar la libertad de mercado y las libertades individuales[10]. En América Latina las políticas llevadas adelante durante las últimas dos décadas fueron un menoscabo en este esquema de integración, esto se puede ver claramente en la crisis que se sufrió a finales del siglo XX.

Para López los resultados tal vez más emblemáticos de estas políticas llevadas a cabo en los '90 fueron los cambios que padeció la estructura social de nuestros países, manifestados en el aumento de las desigualdades, la vulnerabilidad de los sectores medios como también en los marcados procesos de exclusión social o resquebrajamiento del entramado social. Frente a este escenario no podemos esperar que grandes cambios se den en las prácticas educativas.

(Vincular con lo anterior) "Los sectores más pobres y los excluidos ven amenazadas las posibilidades de sostener la escolaridad de sus hijos, no sólo por la carencia de recursos materiales, sino también porque operan como obstáculos el contexto, el clima comunitario y la degradación social asociada a la marginalidad y la exclusión"[11].

Los niños y adolescentes son parte de los escasos recursos con los que cuentan las familias más vulnerables; cuando las circunstancias lo indican, ellos deben salir a trabajar, lo cual en muchos casos significa tener que suspender o abandonar los estudios[12].

2.2 b) Desigualdades sociales y educación.

Lopez explica en su libro que durante la década del '80 y los '90 se produce el surgimiento de dos corrientes teóricas contrapuestas que toman como objeto de estudio a la educación. Una llamada teorías reproductivistas cuyo exponente es Louis Althusser, que avanzado los 80 fueron perdiendo protagonismo y que consiste básicamente que la escuela reproduce las desigualdades sociales. Y la otra ya entrando en los '90 es la correspondiente al "optimismo pedagógico", la misma se basaba en valorizar los pilares de la educación siendo estos la formación de recursos humanos y de ciudadanos para lograr el desarrollo económico y social. La relevancia que adquirió la teoría sobre el capital humano en el seno de organismos como el Banco Mundial tuvo un gran impacto en el debate sobre

[9] Bustelo, E. y Minujin, A. "Todos entran. Propuesta para socieda - des incluyentes". Bogotá, UNICEF / Santillana. En: LÓPEZ, N. "Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Reginal de Buenos Aires. IIPE- UNESCO. Pág. 31.

[10] LÓPEZ, N. Op. Cit. Pág. 29.

[11] Ibídem.

[12] Ibídem.

las políticas educativas, y, específicamente, en la definición del lugar que debería ocupar la educación entre las estrategias de recuperación del crecimiento y erradicación de la pobreza en los países de África Subsahariana y América Latina[13]. De esta manera la educación queda en el centro de la política social llegando al punto de que toda política social es política educativa. Estos organismos tuvieron una gran influencia en la definición de políticas económicas y sociales en Latinoamérica durante los '90, inspirando muchas de las decisiones tomadas en el marco de las reformas de los sistemas educativos implementadas en la gran mayoría de los países durante la primera mitad de esa década[14]. Frente al catastrófico escenario de los '90 producto de las políticas neoliberales llevados a cabo durante aquellos años es donde el optimismo pedagógico encuentra su límite, cuando se constata la necesidad de un mínimo de bienestar social para poder educar[15].

Lopez nos explica en su texto que la mirada puesta en estos escenarios complejos debería empezar a realizarse de manera relacional, lo que quiere decir que "*el análisis debería dejar de partir de la situación social o la educación y centrarse en el punto de interacción entre ambas esferas, en su propia relación"*[16]*.* Lo que se logra con esto en la articulación entre educación y equidad social es analizar sus partes una en relación con la otra. Así, no hay sistema educativo, o propuesta pedagógica, e incluso escuela que pueda ser analizada y valorizada en sí misma, sino en función de las características del escenario social en que se inscriben, y de su capacidad de garantizar una buena educación en ese contexto[17].

2.2 c) La debilidad de las instituciones, la dificultad de la política.

El tema de mayor relevancia es debilidad institucional de los establecimientos educativos ante la compleja realidad que representa garantizar una educación de calidad ante la realidad de la región. La queja en general es la escasez de recursos que sufren las escuelas. Ante lo cual los docentes frente a lo que las instituciones no ofrecen ellos deben inventarlo (a veces con éxito). Esto lleva a preguntarnos sobre el lugar del Estado. Lo que se afirma en este texto es que aquel no está en condiciones de ofrecer una educación de calidad a los sectores pobres, esto se puede ver en lo que es escuelas más precarias como también la presencia de docentes menos preparados. Un Estado para el cual la equidad no aparece como una prioridad hecha efectiva en sus acciones[18]. El caso Argentino, como explican las autoras Feijoó y Corbetta, nos encontramos con la paradoja de que tenemos un Estado "visible en su ausencia e invisible en su presencia", la propuesta consiste en tener una mirada más equilibrada resaltando los avances logrados.

[13] Ibídem. Pág. 57.

[14] Ibídem.

[15] Ibídem.

[16] Ibídem. pág. 63.

[17] Ibídem.

[18] Ibídem.

Sin embargo el autor señala que para los sectores más excluidos la escuela es "el Estado", ya que se vuelve la única institución con la cual estos sectores tienen algún tipo de interacción. El caso Argentino es el claro ejemplo de ello, donde la escuela se vuelve el único lugar donde llegan. "Las familias dejaron de llegar al trabajo, a otros recursos, y es la escuela la única institución que les organiza la vida"[19].

Parte 3 – Breve Análisis del Programa "Jóvenes con Más y Mejor Trabajo":

Dicho programa es creado el 13 de Mayo de 2008 por el Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social (MTEySS) en la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, bajo la resolución 497. Quien dicta las normas complementarias, aclaratorias y de aplicación es la Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo, quien a través de la resolución 261 proclama que el objetivo central de dicho programa es: "generar oportunidades de inclusión social y laboral de las y los jóvenes a través de acciones integradas que les permitan identificar el perfil profesional en el cual deseen desempeñarse, finalizar su escolaridad obligatoria, realizar experiencias de formación y/o de prácticas calificantes en ambientes de trabajo, iniciar una actividad productiva de manera independiente o insertarse en un empleo".

El programa está destinado a Jóvenes entre 18 y 24 años que tengan residencia permanente en el país, con nivel primario y/o secundario de educación formal incompleto y se encuentre en situación de desempleo. Una característica del programa es que los jóvenes que tiene 24 años (límite superior máximo) pueden continuar hasta 24 meses contado desde su incorporación al mismo a efectos de completar su participación en las prestaciones definidas en su proyecto formativo y profesional. Existen prestaciones tanto monetarias como no monetarias para los participantes del programa. Así, las no monetarias son:

- Orientación e Inducción al mundo del trabajo (único obligatorio para todos los participantes del programa)
- Formación para la certificación de estudios primarios y/o secundarios.
- Cursos de Formación profesional.
- Certificación de competencias laborales.
- Generación de emprendimientos independientes.
- Prácticas calificantes en ambientes de trabajo.
- Apoyo de la búsqueda de empleo.
- Intermediación laboral.
- Apoyo a la inserción laboral.
- Tutoría y acompañamiento permanente.

Las prestaciones Monetarias son:

[19] Ibídem.

- Ayuda económicas destinadas a las y los jóvenes.
- Ayudas económicas no remunerativas mediante el mecanismo de pago directo.
- Incentivos financieros destinados a las pequeñas y medianas empresas que contraten jóvenes integrados al programa.

Sin seguir explayándonos en las prestaciones y características del Programa Jóvenes[20] podemos comenzar a desarrollar algunas líneas de análisis teórico a la luz del aporte de Katzman de su libro "Activos y Estructuras de oportunidades".

En los últimos 10 años se han llevado a cabo una serie de políticas públicas desde el gobierno nacional como son:

- Asignación Universal por Hijo
- Plan nacer
- Plan nacional de seguridad alimentaria
- Programa de ingreso social con trabajo "Argentina Trabaja"
- Programa "Jóvenes con más y mejor trabajo"
- Propuesta de apoyo socioeducativo para escuela secundaria

Muchas de estas medidas económicas han tenido como objetivo fortalecer el mercado interno, incentivando el consumo y reposicionar al Estado como un legítimo redistribuidor de los recursos. Las medidas de incentivo al Empleo, la producción la vivienda y la salud son, sin dudas, medidas que buscan impactar en la denominada estructura de oportunidades ya que siguiendo a Katzman "*alude al hecho que las rutas al bienestar están estrechamente vinculadas entre sí, de modo que el acceso a determinados bienes, servicios o actividades provee recursos que facilitan a su vez el acceso a otras oportunidades*"[21].

También podríamos decir que dichas políticas buscaban fortalecer el vínculo de las tres instituciones que generan bienestar: el Estado, el Mercado y la Sociedad. Pero intentado sobre todo reposicionar al Estado como regulador de las acciones del Mercado, un Mercado que a pesar de esto sigue siendo visto como el elemento dinamizador de las relaciones económicas y sociales. En todo caso la nueva participación del Estado está relacionada al demostrado y doloroso impacto de políticas neoliberales durante la década del 90' donde el factor mercado tuvo el dominio, y podríamos decir sin temor a equivocarnos, el sometimiento de los factores Sociedad y Estado.

Pero volviendo a la estructura de oportunidades otra de las políticas de Estado que intentó de algún modo refortalecer al Factor Sociedad desde el Núcleo familiar fue el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria "Comer Juntos" que buscaba como primer objetivo una mejora en los hábitos

[20] Para profundizar en el conocimiento del programa se recomienda la lectura de: [20] DÍAZ LANGOU, Gala; POTENZA DAL MASETTO, Fernanda; y FORTEZA, Paula. "Los principales programas nacionales de protección social. Estudio sobre los efectos de las variables político-institucionales en la gestión". Documentos de Trabajo Nº 45. CIPPEC. 2010.

[21] Katzman, R. "Activos y Estructuras de Oportunidades. Estudios sobre las Raíces de la Vulnerabilidad Social en Uruguay. PNUD –CEPAL. Montevideo. 1999. Pág. 21.

alimenticios y nutricionales, y un segundo objetivo de volver a revalorizar el momento familiar de comer en familia, para buscar fortalecer la noción de Hogar y de grupo primario de pertenencia y de contención.

Estructura de Oportunidades

Katzman sostiene que el rol del Estado y la Estructura de Oportunidades pueden verse reflejadas en 2 tipos de funciones: 1 Las funciones que facilitan un mejor uso de los recursos de los que dispone el hogar y las funciones que proveen nuevos activos o renuevan aquellos agotados. Esta segunda función parece estar ejemplificada por el Plan Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. "*El ejemplo más claro de la segunda categoría de funciones es la provisión de educación gratuita por el Estado, cuya eficacia como estructura de oportunidad depende de la utilidad que muestren los logros educativos que se obtienen por esa vía para que los jóvenes puedan incorporarse a trabajos productivos.*"[22]

En el caso del programa Jóvenes sus prestaciones están orientadas generar en los jóvenes un apoyo institucional desde lo educativo, para mejorar las oportunidades de inserción laboral.

Con respecto a las clasificaciones tentativas de los tipos de vulnerabilidad que Katzman clasifica:

- Vulnerables a la marginalidad
- Vulnerables a la pobreza
- Vulnerables a la exclusión de la modernidad.

Podríamos calificar al Plan Jóvenes como que atiende a los vulnerables a la marginalidad ya que como dice el autor citado "*Desde el punto de vista de las políticas, las estructuras de oportunidades que importan son aquellas que permiten establecer o restablecer la autoestima, la confianza en las propias capacidades, una mínima esperanza en el progreso y, sobre esa base, el fortalecimiento de las instituciones primordiales y el vínculo con las instituciones de la sociedad*"[23]. El Plan busca a través del acompañamiento, el seguimiento el incentivo y la capacitación, la recomposición de la autoestima, y fortalecer el rol del trabajo como agente e institución que vincula a los individuos con la sociedad, en este sentido el Plan busca aportar a la construcción de Capital Humano.

Pero también se puede decir que "Jóvenes" apunta también a los Vulnerables a la Pobreza descripto por Katzman como un segmento compuesto por personas que generan un ingreso relativamente bajo, y "mantienen su participación y confianza en las instituciones del trabajo como medio para mejorar su situación de bienestar, así como en las instituciones del conocimiento, como vía para materializar las aspiraciones de movilidad e integración para sus hijos".

[22] Ibídem. Pág. 24.

[23] Ibídem. Pág. 27.

Las políticas que apuntan a este tipo de vulnerabilidad apuntan a personas que, podríamos decir "se ubican al borde" de la línea de pobreza, y con respecto a esto las políticas tienen como objetivo "bloquear las rutas hacia la pobreza" y son políticas que llevan a la generación de estructuras de oportunidad que faciliten la acumulación de activos. A modo de ejemplo Katzman cita: "por ejemplo, en las áreas de vivienda, de créditos para microempresas, de servicios de guarderías infantiles, o de ampliación de la cobertura de seguridad social". Recordemos que una de las prestaciones monetarias de "Jóvenes" es la de financiar Emprendimientos con $150 durante 9 meses, con un Monto inicial: $4000 por joven, y pueden asociarse (máximo $20.000 proyecto). Por lo que podríamos decir que el plan, quizás en menor medida, también está dirigido a los vulnerables a la pobreza para proveerlos de un respaldo estatal.

Activos

Retomando la definición de Katzman sobre el concepto de activos, básicamente recursos que al ser "activados" permiten aprovechar la estructura de oportunidades para elevar o mantener el nivel de bienestar, podemos decir que es posible relacionarlo con "Jóvenes" también.

Cuando Katzman describe su concepción de "Capacidad" que el busca que no se restrinja a la idea de Capital Humano, "*Dentro del portafolio de recursos de los hogares, las capacidades se identifican más bien por el lugar que ocupa cada recurso en la cadena de relaciones causales que se activan para el logro de una meta de bienestar, en un momento y lugar determinado. Así, en un determinado eslabonamiento de recursos, las instalaciones de la vivienda (capital físico) pueden examinarse como capacidades para la acumulación de otros activos*."[24]

En este sentido podemos decir que el Programa "Jóvenes" que posee un componente educativo, dicho componente educativo está encadenado a la posibilidad de aumentar la capacidad de "empleabilidad" de los participantes.

Este aumento de lo que hemos denominado empleabilidad constituye una estrategia en el sentido definido por Katzman como "Las estrategias se traducen en comportamientos observables de individuos y hogares, en prácticas que se definen en la acción" ya que las prestaciones del Plan "Jóvenes" plantean la posibilidad de reposicionarse frente a la estructura de Oportunidades adquiriendo activos que amplíen el horizonte de posibilidades y acciones para mejorar el bienestar.

Para finalizar podemos decir que la propuesta de Katzman de superar la dicotomía Activos/ Vulnerabilidad , y proponer la integración de los conceptos Activos-Vulnerabilidad-Estructura de Oportunidades, permite, analizando algunas políticas públicas como lo hemos hecho en este apartado, comprender el carácter relacional de Activos y Estructura de oportunidades.

[24] Ibídem. Pág. 32.



Adolescentes agresores y víctimas en el ámbito escolar. Autopercepción y percepción de los pares

Dr. José Eduardo Moreno
Lic. María Dolores García
Universidad Católica Argentina, Facultad "Teresa de Ávila", Paraná.
Correo electrónico: jemoreno1@yahoo.com
Paraná, Provincia de Entre Ríos

Resumen

Introducción. Este trabajo de investigación surge de la preocupación generada por uno de los problemas que afecta actualmente a las escuelas en nuestro país, y en todo el mundo, el fenómeno del acoso escolar (bullying) y la violencia escolar en general. El objetivo es presentar los resultados de un estudio sociométrico en adolescentes en el que se explora la percepción por parte de los pares de los roles de agresor y de víctima en el ámbito escolar y su relación con la autopercepción de ser agresores o víctimas, como también con otros atributos. Metodología. La muestra es no probabilística y está compuesta por jóvenes adolescentes de 13 a 15 años que asisten a escuelas de la ciudad de Paraná. Se seleccionó una escuela privada confesional, otra privada no confesional y una escuela pública. La muestra comprende un total de 382 adolescentes, 206 varones (53,9%) y 176 mujeres (46,1%). Se utilizó el sociograma, instrumento diseñado para analizar las relaciones humanas de carácter afectivo. A través del test sociométrico y de un cuestionario de autopercepción se identificaron roles atribuidos por los pares y autopercibidos, como por ejemplo: el líder, el divertido, el agresor, la víctima, el inteligente, entre otros. Cada alumno debía elegir entre sus compañeros de aula a quienes podían representar diversos roles en un supuesto film u obra de teatro a realizar. En el cuestionario debían responder si desempeñaban o no diversos roles en el grupo de compañeros del aula. Resultados. A través del sociograma pudimos seleccionar del total de la muestra a 33 sujetos que son percibidos por sus pares como agresores y a 30 como víctimas. El criterio adoptado fue el de ser elegidos por más de 7 compañeros de grado (más del 25% del grupo áulico) como agresores (bully) o como víctimas. De los 33 agresores, 2 son mujeres y 31 varones, y de las 30 víctimas, 9 son mujeres y 21 varones.

El 56,7% de los alumnos que son percibidos por sus pares como víctimas no se asumen como tales en el cuestionario de autopercepción. El 51,5% de los alumnos que son percibidos por sus pares como agresores no se asumen como tales. Es decir que más de la mitad, tanto de los agresores como de las víctimas, no se asume como tal. De los alumnos percibidos por sus pares como

agresores el 42,4% se considera líder grupal y el 75,8% ser sujetos amigables. Pero sólo el 15,1% de los agresores es considerado líder por el grupo. De los alumnos percibidos por sus pares como víctimas el 43,3% se considera inseguro. Los resultados nos muestran una evidente diferencia entre la autopercepción y la percepción por parte de los pares respecto de los roles de agresor y de víctima. Además, nos muestran la negación de su agresividad por parte de los alumnos a los que se les atribuye ser agresores. Estos resultados nos brindan elementos para una mejor intervención preventiva del acoso y la violencia escolar.

Palabras clave: Adolescencia – Violencia escolar - Pares

Introducción

La violencia es una conducta que se aprende a través de los mensajes sociales y familiares, generalmente como una manera de resolver conflictos. El empleo de la fuerza se constituye en un método posible de resolver conflictos, en un intento de doblegar la voluntad del otro, de anularlo. La violencia es una violación a los derechos humanos de las personas, en ninguna circunstancia se tiene derecho a dominar a otra persona o de abusar de ella. Cuando hablamos de la violación de los derechos humanos de una víctima, que posiblemente no sepa cómo escapar del problema y que además puede estar en peligro, el problema se vuelve responsabilidad de todos.

Este trabajo de investigación surge de la preocupación generada por uno de los problemas que afecta actualmente a las escuelas en nuestro país, y en todo el mundo, el fenómeno del acoso escolar (bullying) y la violencia escolar en general.

William Voors (2006) afirma que los actos de violencia inquietan a la mayoría de los adultos, pero el acoso entre coetáneos – niños o adolescentes- disfruta de una tolerancia excesiva entre nosotros. Señala que cualquier forma de acoso que sea tolerada, persistirá. Por tanto, no debe sorprendernos que suceda con tanta frecuencia y no sólo en la escuela, sino en todos los lugares donde los menores se reúnen. Es un problema de los niños y adolescentes porque es un problema de la sociedad en general. Para reducir o eliminar el acoso escolar debemos fijarnos en las causas subyacentes, en los fundamentos sociales que aportan un terreno propicio. Sólo así llegaremos a entender de qué maneras los adultos podemos contribuir a romper el círculo vicioso de las injurias de palabra, obra u omisión.

Consideramos que la gravedad del *bullying* y la violencia escolar radica en que todos los protagonistas de estos hechos se ven afectados. Si bien la víctima es la que se encuentra más expuesta y se ve más afectada; los agresores también de algún modo sufren al no poder controlar ni manejar su impulsividad y las manifestaciones inadecuadas de su agresividad. Pero también padecen esta violencia y de algún modo sufren o se ven afectados aquellos compañeros que no son ni agresores ni víctimas, aquellos que son testigos de estos hechos de violencia.

A partir de lo expuesto por William Voors (2006) y Ángela Serrano (2006) hemos construido los siguientes perfiles de los agresores y de las víctimas. El agresor se caracteriza por.

- Ser agresivo e impulsivo.
- Ausencia o poca empatía (Bernstein & Watson, 1997).
- Poco control de la ira.
- Necesidad de dominar y de someter a sus compañeros.
- Ser desafiante con los adultos.
- Percepción errónea de la intencionalidad de los demás: siempre de conflicto y agresión hacia él.
- Autosuficiencia.
- Capacidad exculpatoria. Sin sentimiento de culpabilidad. "El otro se lo merece". Nunca o muy rara vez se responsabiliza por sus actos y pide disculpas.
- Bajo nivel de resistencia a la frustración.
- Escasamente reflexivo.
- Incapacidad para aceptar normas y convenciones.
- Déficit en habilidades sociales y en la capacidad para la resolución de conflictos.
- Siempre quiere tener la última palabra.
- Es dominante en sus relaciones interpersonales.
- Se siente orgulloso de sus actos violentos.
- Suelen ser fuertes físicamente.
- De sexo masculino en su mayoría.
- Mayor fortaleza física.
- Dificultades de integración social y escolar.
- Carencia de lazos familiares fuertes.
- Bajo interés por la escuela.
- Emotividad mal encauzada en la familia.
- Permisividad familiar respecto al uso del hijo de la violencia.
- Suele sentir que sus padres o los maestros no le prestan suficiente atención.
- Ha visto a sus padres o a sus hermanos mayores obtener lo que querían poniéndose agresivos o agrediendo a otras personas.
- Él mismo sufre las agresiones de otro chico o de uno de sus hermanos, o aún de sus propios padres.
- Suele estar expuesto a mucha violencia en el cine, la televisión, videojuegos, u otros medios.

El perfil psicológico de los agresores está bien establecido, aunque todavía es objeto de controversia, ya que en algunos estudios aparecen como alumnos seguros, con una imagen positiva de sí, mientras otros estudios han hallado que presentan niveles elevados de depresión, ansiedad y una imagen negativa de sí (Wood & White, 2005).

Las víctimas se caracterizan por:

- Personalidad insegura.
- Baja autoestima.
- Alto nivel de ansiedad.
- Débiles, sumisos.
- Prudentes, sensibles, tranquilos y reservados.
- Tendencia depresiva y tendencia a la ideación suicida.
- Introvertidos y tímidos. Con dificultades de relación y de habilidades sociales. Prácticamente no tiene amigos y generalmente está sólo, es solitario.
- Inmaduro para su edad.
- La indefensión aprendida. Son chicos/as que padecen haber entrado en un espiral de victimización después de sufrir uno o dos episodios de agresión por parte de otros. Éstos le lastimaron la autoestima y empezaron a considerarse víctimas antes de serlo.
- Comienza teniendo trastornos psicológicos y trata de escaparse de la agresión. Se protege mediante enfermedades imaginarias o somatizadas.
- Menos fuertes físicamente.
- Rasgos físicos (uso de anteojos, obesidad, diferencias raciales, etc.). No es la causa directa de la agresión, pero una vez que el agresor elige a la víctima, hace resaltar estos rasgos diferenciadores.
- Sobreprotección familiar.
- Niños dependientes y apegados al hogar familiar.
- Mayor dificultad para hacer amigos y cuando logran hacerlos se apegan excesivamente a ellos. Crean unos lazos de gran dependencia, se suelen sentir obligados a obedecer; incluso cuando no están de acuerdo con lo que le proponen. Esto crea vulnerabilidad social y predispone a la sumisión y a la victimización.
- Son los menos populares de la clase. Con una pobre red social de apoyo (compañeros y docentes) no manteniendo tras de sí un grupo que lo proteja. Si no encuentran pronto una forma de reorganizar su vida social, pueden profundizar en su soledad y crearse un estado de miedo que predispondrá a los otros contra ellos.

Está ampliamente documentado que las víctimas sufren de mayores problemas emocionales: depresión, ansiedad y baja autoestima. Son sujetos pasivos, demasiado sensibles, con una imagen negativa de sí; con una actitud negativa hacia la agresividad, que tienen pocas posibilidades de tomar represalias por la agresión; que tienen poco apoyo por parte de los pares y/o que no son queridos por los demás (Olweus, 1993). En general las víctimas no tienen amigos, son impopulares y/o con dificultad para hacer amistades (Griffin & Gross, 2004; Young & Sweeting, 2004).

La violencia escolar que en la actualidad vivimos, sentimos y padecemos ha adquirido sentidos y prácticas que expresan novedad y ruptura en relación a la violencia escolar de antes; la novedad del fenómeno de la violencia escolar radica, por sobre todas las cosas, en la existencia de una profunda ruptura con los "imaginarios representacionales" sociales ligado a la infancia, la adolescencia y la escuela de las décadas anteriores (Kaplan; García, 2006).

Ahora bien, ¿dónde se hace explicita esta ruptura en relación a las representaciones sociales? Creemos que la ruptura se provoca en (Kaplan; García, 2006):

a. La aparición de formas de violencia graves, como son: homicidios, heridas de balas, heridas de armas blancas, golpes de puños que llevan a un chico a terapia intensiva. No sólo son manifestaciones de extrema violencia, sino que hacen pensar que un límite ha sido totalmente transgredido.
b. La edad de los jóvenes implicados en este tipo de hechos, como lo son los de extrema violencia, ha disminuido enormemente. Hechos que llevan a romper con la representación de la infancia como "edad de la inocencia".
c. A su vez, también comienzan a verse hechos en los cuales se dan "intrusiones" dentro de la escuela. Intrusión de personas externas a la institución educativa, que sé intrometen con la finalidad de generar algún hecho de violencia. Lo cual rompe con la representación de la escuela como un lugar seguro en el cual los hijos se encuentran totalmente protegidos.
d. Los docentes, los directivos y el personal administrativo de las instituciones educativas son, con mucha frecuencia, blanco de todo tipo de violencia y por cualquier motivo que lo amerite. Lo cual rompe con la representación del rol del docente, así como también directivos y personal de la institución, como un rol que inspira respeto, autoridad, admiración, etc.

A pesar del interés que existe por la temática en la Argentina, la mayoría de los estudios realizados en este país son de naturaleza teórica y casi no existen datos científico-empíricos a este respecto. Este fue un factor motivador de este estudio.

Ser agredido, agredir y ambas condiciones, han sido poco estudiados en la Argentina con instrumentos de reconocidas propiedades psicométricas, menos aún con otro informante que no sea el propio sujeto.

El objetivo de esta ponencia es presentar los resultados de un estudio sociométrico con adolescentes en el que se explora la percepción por parte de los pares de los roles de agresor y víctima en el ámbito escolar y su relación con la autopercepción de ser agresores o víctimas y con otros atributos.

Metodología

Participantes

La muestra es no probabilística (intencional) y está compuesta por jóvenes adolescentes de 13 a 15 años que asisten a escuelas de la ciudad de Paraná. Se seleccionó una escuela privada confesional, otra privada no confesional y una escuela pública. La muestra comprende un total de 382 adolescentes, 206 varones (53,9%) y 176 mujeres (46,1%). Abarcó a 15 grupos o grados en los que respondieron entre 15 a 33 alumnos por grupo.

Instrumentos

Se utilizó el sociograma, instrumento diseñado para analizar las relaciones humanas de carácter afectivo. A través del test sociométrico y de un cuestionario de autopercepción se identificaron roles atribuidos por los pares y autopercibidos, como por ejemplo: el líder, el divertido, el agresor, la víctima, el inteligente, entre otros. Cada alumno debía elegir entre sus compañeros de aula a quienes podían representar diversos roles en un supuesto film u obra de teatro a realizar. En el cuestionario debían responder si desempeñaban o no diversos roles en el grupo de compañeros del aula.

Resultados y discusión

Percepción por parte de los pares como agresores o víctimas

A través del sociograma pudimos seleccionar del total de la muestra a 33 sujetos que son percibidos por sus pares como agresores (8,4%) y a 30 como víctimas (8,1%). El criterio de selección adoptado fue el haber sido elegido por más de 7 compañeros de grado (aproximadamente el 25% del grupo áulico) como agresores o como víctimas. De los 33 alumnos percibidos por sus pares como agresores, 2 son mujeres y 31 varones, y de las 30 víctimas, 9 son mujeres y 21 varones. Es decir que tanto los agresores como las víctimas son fundamentalmente varones.

El 56,7% de los alumnos que son percibidos por sus pares como víctimas no se asumen como tales en el cuestionario de autopercepción.

El 51,5% de los alumnos que son percibidos por sus pares como agresores no se asumen como tales. Es decir que más de la mitad, tanto de los agresores como de las víctimas, no se asume como tal. Es decir que existe una fuerte tendencia a negar la agresividad como también a sufrirla.

De los alumnos percibidos por sus pares como agresores el 42,4% se considera líder grupal y el 75,8% ser sujetos amigables. Pero sólo el 15,1% de los agresores es considerado líder por el grupo.

De los alumnos percibidos por sus pares como víctimas el 43,3% se considera a sí mismo como una persona insegura. Cabe señalar que 134 (35,1%) de los 382 alumnos se percibe como insegura en determinadas situaciones. Es decir que el ser inseguro no es una característica propia de las víctimas, aunque esté en mayor medida presente en las víctimas.

Auto percepción de los diferentes roles

Tabla Nº 1. Autoatribución de los roles de Líder, Agresor y Víctima y su relación con la autoelección en el desempeño de otros roles

AUTO-ELECCIÓN COMO:	**LIDER N=127**		AUTO-ELECCIÓN COMO:	**AGRESOR N= 57**		AUTO-ELECCIÓN COMO:	**VÍCTIMA**	
	f	%		f	%		f	%
Amigable	118 (1)	92,9	Amigable	48 (1)	84,2	Amigable	52 (1)	80
Divertido	103 (2)	81,1	Divertido	48 (1)	84,2	Divertido	44 (2)	67,7
Audaz	78 (3)	61	Audaz	40 (3)	70,2	Inteligente	40 (3)	61,5
Inteligente	73 (4)	57,5	Líder	31 (4)	54,4	Inseguro	32 (4)	49,2
Observador	53 (5)	41,7	Inteligente	25 (5)	43,9	Observador	31 (5)	47,7
Inseguro	32 (6)	25,2	Observador	22 (6)	38,6	Líder	26 (6)	40
Agresor	31 (7)	24,4	Inseguro	13 (7)	22,8	Audaz	25 (7)	38,5
Víctima	26 (8)	20,5	Víctima	11 (8)	19,3	Torpe	14 (8)	21,5
Torpe	16 (9)	12,6	Torpe	11 (8)	19,3	Agresor	11 (9)	16,9

Del total de la muestra de 382 sujetos, 127 (33,2%) se autoatribuyeron el rol de Líder, 57 (14,9%) el rol de Agresor y 65 (17,0%) el rol de víctima.

En tabla Nº1, se puede observar las frecuencias y porcentajes de autoatribuciòn de roles en los sujetos que se consideran a sí mismos como Lideres, Agresores o Víctimas. Es llamativo que 1 de cada 3 alumnos se autopercibe como líder grupal, lo cual parece expresar más bien un deseo de serlo que una realidad. Es un rol muy deseado pero no siempre conseguido, puesto que de estos 127 sólo 38 fueron elegidos por los pares como líderes.

El rol de agresor fue el menos elegido de los tres. Es interesante observar que 57 alumnos dicen desempeñar el rol de agresores, mientras que sólo 33 alumnos son percibidos por sus pares como agresores. Una explicación posible frente a este hecho es que los 33 alumnos elegidos por sus pares como agresores son los que más del 25% del grupo los percibía como tales, es posible que los 14 restantes realicen agresiones que no son fácilmente visibles por todos sus compañeros.

El rol de víctima también es autoatribuido en menor medida que el de líder, pero levemente mayor que al de agresor. Es un rol ambiguo en cuanto por un lado es difícil de sobrellevar, pero que a veces tiene beneficios secundarios, que atenuarían el sufrimiento mediante ciertas gratificaciones.

En la tabla Nº1 también se puede observar que tanto los que se perciben como líderes, agresores o víctimas, mayoritariamente se consideran desempeñando los roles de buen amigo y de divertido, roles socialmente muy deseados. Por el contrario, el rol de torpe está entre los menos elegidos por los lideres, agresores o víctimas, lo que confirmaría que el rol de torpe es un rol que muy

pocos quieren ocupar dentro del grupo. De hecho sólo 44 (11,5%) de los 382 alumnos de la muestra dice a veces desempeñar el rol del torpe. Si bien el incremento del porcentaje es pequeño, las víctimas se consideran más torpes (21,5%).

Otra observación interesante es que el 70,2% de los que se perciben como agresores se consideran también ser audaces, de modo semejante lo hacen el 61% de los que se perciben como líderes, pero solamente el 38,5% de las víctimas se consideran audaces. Por el contrario, el 61,5% de las víctimas se consideran inteligentes, el 57,5% de los líderes y solamente el 43,9% de los agresores. Audacia e inteligencia son atributos que diferencian claramente a víctimas de agresores.

Si bien teniendo en cuenta la frecuencia y el rango de autoelección aparecen poco casos, el 24% de los que se perciben como líderes, 1 de cada 4, a su vez se consideran a sí mismos como desempeñando el rol de agresor y, por otra parte, el 20,5%, 1 de cada 5, se consideran llamativamente a sí mismos como desempeñando el rol de víctimas, rol supuestamente incompatible con el de líder.

En la tabla Nº 2 se resume la autopercepción de atribuirse el ser agresores o víctimas, pero diferenciando a aquellos que se atribuyen el ser tanto agresores como víctimas.

Tabla Nº2. Autoatribución de los roles de agresor, víctima y de agresor/víctima. Frecuencias y porcentajes.

Autoatribución del rol de:	**f**	**%**
Agresor	46	11,97
Víctima	54	14,14
Agresor y víctima	11	2,86
Ni agresor ni víctima	271	70,94
TOTAL	382	100

Conclusiones

Las nominaciones por parte de los pares como agresores abarcan al 8,4% de los alumnos y como víctimas al 8,1%. Es decir que más del 80% no adoptan estos roles, si bien ya sea como testigos o ya sea ocasionalmente sufren de la violencia escolar. En la autoatribución de roles solamente el 70,94% no se considera ni agresor ni víctima.

Los resultados nos muestran una evidente diferencia entre la autopercepción y la percepción por parte de los pares respecto de los roles de agresor y de víctima. Además, nos muestran la negación de su agresividad por parte de los alumnos a los que se les atribuye ser agresores.

Estos datos nos brindan elementos para una mejor intervención preventiva del acoso y la violencia escolar.

Referencias

Bernstein, J., & Watson, M. (1997). Children who are targets of bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 12(4)*: 483-498.

Griffin, R. & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research*. Aggression and Violent Behavior, 9:* 379-400.

Kaplan, C. V; (2006). *Violencia en Plural. Sociología de las Violencias en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.

Serrano, A. (2006). *Acoso y Violencia en la Escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el Bullying*. Buenos Aires: Editorial Ariel.

Voors, W. (2006). *Bullying. El acoso Escolar.* Buenos Aires: Editorial Oniro.

Woods, S., & White, E. (2005). The association between bullying behavior: arousal levels and behaviour problems. *Journal of Adolescence*, 28*(3)*: 381-395.

Young, R. & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles, 50*: 525-537.



"Ganarse el respeto" en la escuela. Un análisis de dinámicas y devenires de los conflictos por el reconocimiento entre jóvenes estudiantes de la ciudad de Córdoba.

Horacio Luis Paulín
Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
hlpaulin@gmail.com
Córdoba

Resumen: En esta comunicación se presentan resultados de una investigación doctoral centrada en la reconstrucción y comprensión de la perspectiva de los jóvenes y educadores sobre los conflictos en las relaciones entre estudiantes de enseñanza secundaria. Su objetivo fue indagar cuáles son las prácticas relacionales e incidentes críticos en la sociabilidad juvenil y cuáles son los sentidos cotidianos de interpretación de los conflictos en dichas relaciones por parte de jóvenes y educadores. La estrategia metodológica es cualitativa, orientada por la teoría fundamentada con un diseño de investigación flexible que incluye instancias de observación, entrevistas y grupos de discusión con jóvenes, docentes y directivos. El trabajo de campo se realiza durante 2010 y 2011 en dos escuelas de la ciudad de Córdoba (Argentina) de diferente tipo de gestión -privada y estatal- y procedencia social de sus alumnos -clase media alta y sectores populares- respectivamente. Esta comunicación se centra en la reconstrucción de los enfrentamientos físicos ("peleas") entre estudiantes en la escuela, mostrando que los mismos emergen en determinadas situaciones definidas por sus participantes como afrentas profundas a su identidad, y en tal sentido, pueden comprenderse como conflictos por el reconocimiento. En estos casos operan como *antecedentes* ciertos conflictos cotidianos referidos a la disputa de sentidos que definen la respetabilidad en cada contexto socioeducativo. Así por ejemplo, los celos y rivalidades amorosas, los *prejuicios sociales racializados*, la discriminación sexual y de género, las ofensas a la reputación sexual de sí mismo y de otros significativos están en la base de las disputas para los jóvenes que reconoce que no siempre se encadenan con episodios de violencia física. A tales antecedentes se pueden suceder ciertos *desencadenantes* tales como juegos verbales ofensivos, miradas y posturas interpretadas en una intención intimidatoria ("hacerse el choro") o de altanería y soberbia ("hacerse la linda", "hacerse la humienta"). También intervienen, ciertos *argumentos justificadores* de la violencia que operan como imperativos culturales naturalizados que sostienen el ejercicio de la violencia. Se analizan estas construcciones y prácticas en tanto modos de "hacerse respetar" por medio de *violencias situacionales* que procuran modos frágiles de reconocimiento al retroalimentarse mediante nuevos flujos de resentimientos y violencias o que derivan en la restricción de los circuitos de sociabilidad juvenil generando experiencias profundas de

temor, aislamiento e indiferencia entre los estudiantes. Finalmente, se plantean consideraciones acerca de la necesidad de la intervención socioeducativa en las redes de sociabilidad, referidas a la deconstrucción de los argumentos justificatorios de la violencia como también de la deliberación con los jóvenes acerca de la construcción de los modos de convivir y las cualidades del respeto a procurar en las relaciones entre pares en el contexto educativo y social más amplio.
Palabras claves: violencias, conflictos, reconocimiento, jóvenes, educación secundaria

Introducción

La investigación doctoral "Conflictos en la sociabilidad juvenil. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de jóvenes y educadores de escuelas secundarias" tuvo como objetivo indagar cuáles son las prácticas relacionales e incidentes críticos en la sociabilidad juvenil y cuáles son los sentidos cotidianos de los conflictos en dichas relaciones por parte de jóvenes y educadores. Se trató de una investigación cualitativa, orientada por la teoría fundamentada, que incluyó observación de la vida cotidiana escolar, entrevistas y grupos de discusión con jóvenes, docentes y directivos en dos escuelas de la ciudad de Córdoba (Argentina) de diferente tipo de gestión -privada y estatal- y procedencia social de sus alumnos -clase media alta y sectores populares- respectivamente, durante 2010 y 2011.Esta comunicación se centra en la reconstrucción de los enfrentamientos físicos ("peleas") entre estudiantes en la escuela, postulando que los mismos emergen en determinadas situaciones definidas por sus participantes como afrentas profundas a su identidad, y en tal sentido, pueden comprenderse como conflictos por el reconocimiento.

Comprendiendo las peleas entre estudiantes en la escuela

Al ingresar en el escenario escolar recorremos, desde el análisis de la perspectiva de los estudiantes, un conjunto de tensiones y conflictividades se expresan en sus relaciones de convivencia. En estas situaciones, emerge la vivencia de la *"*discriminación*",* como categoría local recurrente en el discurso de los jóvenes y da cuenta de un abanico de enunciados estigmatizadores y prácticas de exclusión referidas a disputas en torno del reconocimiento (Honneth, 2010) de identidades sociales, sexuales y de género que atraviesan sus sociabilidades en la escuela.

Estos conflictos también se matizan con disputas verbales a través de los "bolaceos" y el "charlarse mal", prácticas de lenguaje referidas a los conflictos en las relaciones de amor entre los jóvenes y en las ofensas al prestigio social y la conducta sexual de sus otros significativos, como las madres y parientes. La categoría "hacer maldades", por otra parte, refiere a aquellos actos cotidianos, como sacar las pertenencias y "molestar" insistentemente. Asimismo, las expresiones "pelearse", "invitar a pelear", "irse a las manos" dan cuenta de enfrentamientos cargados de agresividad recíproca y emociones específicas como son la "bronca", el odio y el miedo que los distinguen de los juegos y "jodas" donde la mayoría participa y se divierten.

¿Qué motiva a pelear?

Algunas expresiones como "hacerse la humienta, "hacerse la linda", "hacerse el carteludo" nos indicaron inicialmente interpretaciones de los jóvenes acerca de las intenciones de sus compañeros que motivaban las peleas. Estas expresiones aluden a que es común que algunos compañeros tengan la costumbre de "mostrarse más que los demás" o "querer ser más". Aquí lo que no se tolera es la ostentación de aquello que el otro no es o no tiene ("se hace ver"). Los jóvenes interpretan que este actuar de los demás busca generar envidia. Por ende, esta pretensión establecería un principio de jerarquización ("querer ser más") en la igualdad pretendida por los otros y la violencia puede surgir para restablecer la supuesta igualdad (Madriaza, 2006; Paulín, 2010).

De esta forma hay que distinguir las ostentaciones de cierta belleza ("hacerse las lindas"), de capitales económicos (los "chetos") o de formas de presentarse como estilos culturales diversos, (*emos, floggers, darks*) que se interpretan como actitudes de desprecio a las cualidades personales y sociales de otros, ya que las cualidades pretendidas se asumirían como superiores frente a las de "todos". "Te quiere dar envidia" es la interpretación recurrente desde el que se siente ofendido por aquel que se muestra y "se hace" (en ese actuar) superior. En el caso de las chicas la envidia se juega con respecto a los atributos de belleza y capacidades sociales de atracción erótica y amorosa que cada una posee y que despliega en las relaciones de sociabilidad en la escuela. En el caso de los chicos se suma la presunción de ser menospreciados por aquél, que al mostrarse distinto, poseería en potencia atributos sociales y cualidades pretendidamente mejores o superiores frente a los otros varones (Paulín, 2010).

Por otra parte, las expresiones "llevarte por delante" son diferentes a las anteriores y emergen cuando se vivencian imposiciones y "abusos", en el marco de relaciones de poder en los grupos que pueden derivar en relaciones de dominación / sometimiento. Así por ejemplo, los chicos y las chicas expresan que cuando alguno o alguna se "hace el choro o la chora"[1] significa que se muestran así para ver si te "pueden llevar por delante", "pasar por encima", es decir, ver "quién manda" en el grupo o en la escuela. En ese caso el que fuera sometido es tipificado como "al que tienen de perro", de "siervo" o de "criado" y puede ser objeto de burlas y humillaciones. Los estudiantes indican que esto es común cuando ingresa un alumno nuevo al curso o cuando empiezan la escuela en el primer año como incidentes típicos en la convivencia escolar.

Modos de afrontar los conflictos

Estas construcciones nativas de los estudiantes nos llevaron a examinar con ellos algunos modos de afrontar las tensiones en la convivencia cuando éstas se agravan y se construyen como callejones sin

[1] Choro tiene dos etimologías, por un lado proviene del *caló*, lengua gitana, "*choró"* que quiere decir *ratero*, *ladrón* y por otro, del *quechua "churú"* que quiere decir persona audaz y atrevida, con lo que podemos suponer que su uso oscila entre una y otra acepción (Diccionario de la Real Academia Española, XXII edición).

salida derivando en enfrentamientos físicos. Las acciones indicadas por los estudiantes en ese sentido se reúnen en torno a las siguientes categorías:

a) Hablar y dialogar: los alumnos confían poco en el valor de la palabra en el sentido del diálogo y negociación para resolver un conflicto interpersonal. Esta representación aparece relacionada con cierto juicio evaluativo negativo de las intervenciones escolares, como así también con las categorías: "cagón", cobarde y miedoso para aquel que hable para zanjar un problema o que demande la intervención de un familiar o de un educador[2]. Se interpreta que el que busca hablar es porque tiene miedo de pelear, entonces esa acción es mirada con desconfianza por los chicos por más que los agentes educativos lo remarquen en innumerables ocasiones ponderando los beneficios del diálogo.

Coord.: ¿y de qué otra manera se resuelven los problemas?
Juan: a los cuetazos (en un tono muy bajito, quiere decir a los tiros)
Coord.: siempre es con la pelea digamos…
Dalma: no siempre…
Camila: no es siempre con la pelea… si se llega a algo hablando, sí… pero rara vez.
Dalma: Ahora es muy rara vez…
Camila: Sí, ahora es muy raro que vos hablando puedas llegar a algún lado… porque siempre casi todo termina en pelea.
(Grupo 6 3º año Escuela Estatal)

*b) Evitar encontrarse/evitar reaccionar***:** muchos alumnos eluden las ofensas, mediante la evitación[3] de las interacciones con aquellos que los molestan, a la vez que tratan de construir una imagen de indiferencia. De esa forma, se preservan y cuidan aunque permanezcan las tensiones en las relaciones cotidianas.

(Hablamos sobre las peleas)
Diego: Depende como reacciones. Podés agarrar y alejarte del grupo ese o pelear. O quedarte en el molde porque son muchos…
Diego: Claro.
Fernando: Pero si de toda forma lo vas a seguir viendo todas las clases, así que no te conviene pelear, si lo vas a seguir viendo todos los días…porque es un quilombazo cambiarse de colegio.
-Coord.¿Y ahí qué podés hacer?
Diego: Lo ignoras.
Fernando: Ignorarlo o no hablarlo

[2] Observamos que las intervenciones de docentes y preceptores en su mayoría son reactivas a las situaciones de agresión, separando a los alumnos y/o citando a los padres. Cuando se conocen rumores sobre posibles peleas, el personal educativo habla con algunos alumnos y se evita que se encuentren a la salida de la escuela. Sin embargo, los estudiantes son pesimistas acerca de la eficacia de las intervenciones porque consideran que no cortan con un círculo de agresiones que las precede y continúa más allá de la prohibición escolar. "Total, nos seguimos peleando afuera" -dicen.

[3] Para Goffman (1970), la *evitación* es uno de los tipos básicos del trabajo de la cara en las interacciones sociales que se encuentra presente en casi todas las culturas. Es un modo muy seguro en que alguien elude las amenazas evitando los contactos visuales.

(Grupo de discusión 4º año varones Escuela Estatal)

c) Encarar y/o parar el carro: se trata de posturas y advertencias intimidantes cuando alguien les hace comentarios ofensivos sobre sí mismos, o si hay un cruce de miradas interpretadas como "rebajantes"[4]. Muchas veces son acciones con el fin de poner límites que no necesitan del uso de la fuerza sino mediante un trabajo del rostro y del lenguaje: "Fui y lo encaré porque estaba diciendo cosas de mí que no son ciertas y se frenó porque sabe que si no lo hago cagar".

Si la "encarada" es exitosa el otro retrocede y no molesta más, aunque también construya una fachada de indiferencia o disimulo de la "encarada" recibida, como vimos en las acciones de evitación. Si en otro momento se repite el intento de desprestigio, la pelea es el modo de resolución siguiente como última opción.

d) "Invitaciones a pelear": Chicos y chicas aluden a ciertas pautas normativas y expectativas que, de ser recíprocas, pueden enmarcar y regular los enfrentamientos llamados peleas. Por ejemplo, si una pelea se construye como enfrentamiento entre dos a modo de *duelo*, se espera que los espectadores no intervengan ya que sería interferir con la emergencia de la "bronca" que tienen que descargar los implicados. "No quieren que los separen. Si vos te metés al medio quedan con bronca con vos porque no se pudieron pegar y no los dejaste pelear".

Una pregunta que nos hicimos en este aspecto entonces es cuándo sería lícito intervenir en las peleas de otros. Los espectadores se convierten en protagonistas más activos si hay un vínculo de amistad o parentesco que justifique acudir en la defensa de los implicados. Otra justificación de la intervención externa es si uno de estos últimos se percibe más débil que el otro, entonces la pelea se convierte en "abuso" y se desmerece su valor como enfrentamiento pretendidamente horizontal, como expresan estos estudiantes de la escuela de gestión estatal:

-Es porque hay que bancarse, yo le banco cosas a mis amigos y ellos me bancan a mi entonces si a uno le pegan yo tengo salir por él, a defenderlo, no podés no salir.

- O si es un hermano.

-O si se están abusando con un chico.

-Yo tuve un problema en la primaria porque le estaban pegando a un hermano mío más chico, otro chico y yo le dije si le volvés a pegar te ….y ahí estaba otro chico con él y se hizo cargo también, entonces él se volvió contra mío, y después entonces yo también le dije a mis amigos y la cosa se fue así agrandando, entonces si me lo encontraba en otro lado ya el otro chico que yo no tenía nada con él me decía que me quería pelear y yo le decía qué problema tenés conmigo, porque la cosa no era con él .Ahora lo veo al chico ese y estamos hablando.

(Grupo 1, 3º año Varones Escuela Estatal)

[4] Recordemos con Le Breton (2009) el carácter táctil de la mirada que puede ser significada como caricia o como desprecio.

En las peleas hay un examen previo de quién es quién mediante cálculos de audacia y fuerzas en los otros, que revelan que no son eventos de descontrol emocional como a veces piensan los profesores y directivos.

Victoria-Y porque sabe que las otras no van a salir a pelear y ella sí.

-Marcos: Una machona es, que querés…

-Victoria: Porque las de acá, las del medio, son grandotas…y entonces es obvio, si son grandotas te vas a largar a pelear con una chiquita…

Camila- Qué me importa! Si yo también soy chiquita.

(Grupo 6 Mixto 3º año 2011 Escuela Estatal)

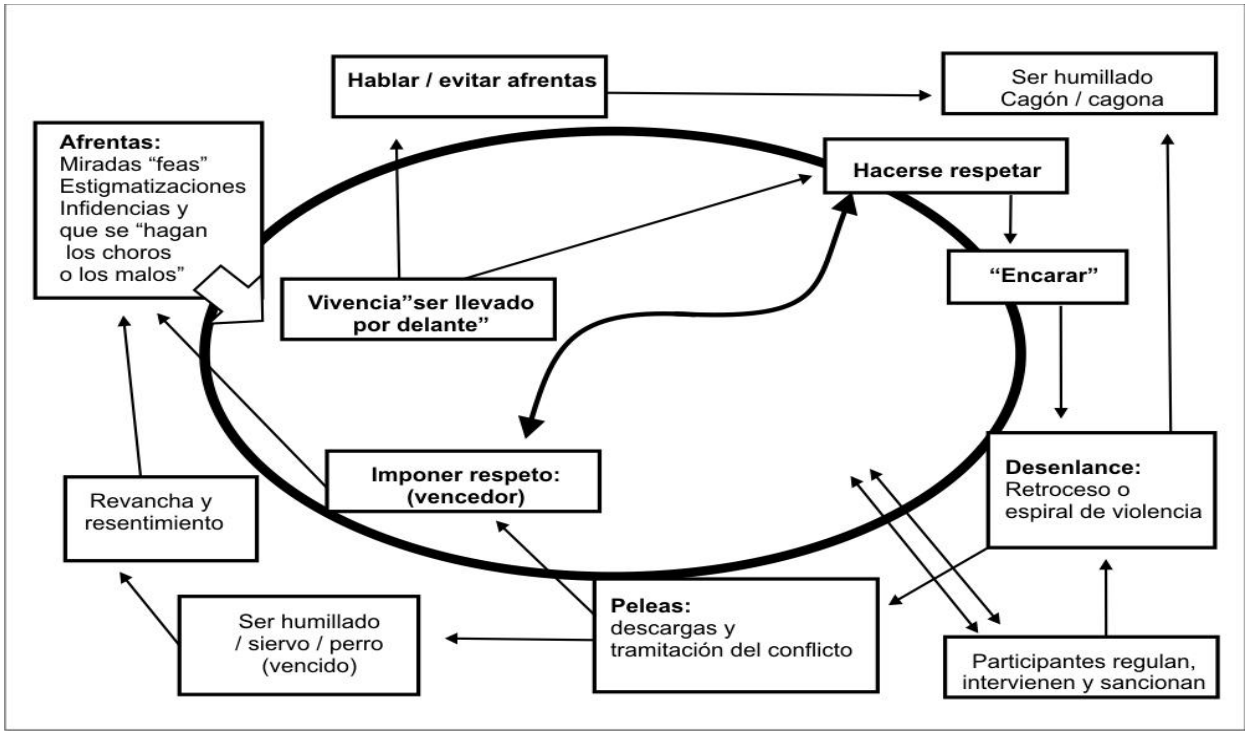
Otra regla es que si uno de los que se va a enfrentar pide ayuda a sus amigos también es aceptable que el otro pida "refuerzos" para equiparar el enfrentamiento. Algunos chicos expresan con esto la necesidad de darle un sentido equilibrador a los enfrentamientos para resguardar un carácter de "pelea limpia". Los otros pueden intervenir también para evitar la pelea: "mantenerlos uno lejos del otro, que no se crucen" o "hablarle para que se tranquilicen". Como dicen los chicos "antes que se arme", porque una vez iniciada la pelea, se expone públicamente el respeto de cada uno ante los demás.

Todas estas pautas indican cierta pretensión de construir un escenario regulado de manera de preservar el valor del resultado del mismo, ya que de cumplirse estas reglas, la disputa se deja en manos de la destreza física de sus oponentes y adquiere un carácter de desenlace de cierta justicia arbitrado por terceros. Si bien estas regulaciones intentan establecer relaciones igualitarias, como vemos en la intervención de terceros para evitar asimetrías de fuerza en los "abusos" con alguien más débil o cuando alguno de los contrincantes recibe aliados, el desenlace por la vía de las agresiones no lleva a la disolución de los conflictos sino que habilitan nuevas revanchas. Las "broncas", más que desaparecer, se reactualizan en un flujo de emocionalidades que pueden desplegarse luego en nuevas violencias (Paulín, 2013).

En el esquema 1 se reconstruyen las vías de acción de los jóvenes en los enfrentamientos[5] vistos como procesos de decisión condicionados por ciertas pautas grupales y argumentos justificativos. El comienzo de las peleas se asocia casi siempre a miradas provocativas, burlas y comentarios insidiosos o insultos explícitos interpretados como afrentas al respeto personal. Pero si alguien "se hace el choro" o "la humienta" es muy difícil no hacer frente a la ofensa. Los jóvenes señalan que el sentir que *"te quieren llevar por delante"* es entendido como el punto de inicio de un conjunto de acciones destinadas a evitar el atropello personal. La sanción moral del grupo ante aquel que no

[5] Al igual que en estudios locales (Paulín, 2013), en investigaciones cualitativas mexicanos y chilenos (Mejías Hernández y Weiss, 2011; Villalta Páucar, Saavedra y Muñoz, 2007) se describen las peleas como secuencias de escalada violenta, que oscilan entre la autorregulación y el desborde.

pelea tiene una consecuencia clara: ser considerado "cagón" y cobarde[6] .Pero también el papel de los otros no sólo es el de instigadores de la violencia (como enfatiza la teoría del hostigamiento escolar, por ejemplo) sino que pueden oficiar de reguladores y árbitros e intervenir en las peleas según ciertas reglas.



Esquema 1: Círculo de los enfrentamientos entre jóvenes

Dinámica de los conflictos y violencias situacionales

En cuanto a las dinámicas de los conflictos afrontados mediante ciertas agresiones físicas hemos sintetizado en el esquema Nº 6 el *carácter procesual* (Fernández Villanueva, 2007) de estas violencias atendiendo a *antecedentes*, *consecuencias* y ciertos sentidos justificativos que los jóvenes les dan a sus intenciones.

De hecho, más que episodios aislados que nos impactan en la observación de agresiones físicas y verbales, las violencias están entramadas en relaciones de cierta historia previa para los estudiantes. En ellas, el conjunto de "discriminaciones" analizadas (sufridas y ejercidas), las disputas por el afecto amoroso y amistoso y las ofensas al honor familiar operan como *antecedentes potenciales* de los conflictos a resolverse por la vía de la violencia. Estos episodios cotidianos se construyen en un contexto naturalizado de nominaciones de los jóvenes como sujetos desvalorizados en algún sentido: social, racial, sexual y de género.

[6] Los estudiantes llaman "siervos" y "perros" a los que quedan humillados en las peleas. "Mamón" y "pollo" dicen los estudiante chilenos a los que no se atreven a pelear, y "casero" al que es victimizado frecuentemente (Villalta Páucar *et al*., 2007).

Siguiendo con una lectura de proceso, operan a modo de *desencadenantes,* los juegos de lenguaje, miradas y posturas intimidantes para que estas conflictividades se resuelvan mediante las violencias físicas (ya sea en las peleas más horizontales o en las agresiones unilaterales). Podemos reconocer el papel que desempeñan aquí ciertos modos de comunicación, miradas, gestos y posturas asumidas por los jóvenes frente a los otros construidos como posibles adversarios. Hemos incluido además, las posibles vías de afrontar estos conflictos que no siempre recurren a la violencia física como analizamos antes.



Esquema Nº 2: Dinámica de los conflictos y violencias situacionales

Con respecto a las *posturas asumidas*, vimos antes que los jóvenes relatan que *"hacerse el choro*, es alguien que *"se hace ver mucho, se hace el malo,"* mostrando su capacidad de fuerza al caminar y hablar. El término "hacerse" da cuenta de un intento subjetivo de construcción de una posición frente a otros, una "presentación personal" que busca obtener un modo de ser tratado con respeto. En el encuentro con aquél o aquellos que generen incertidumbre se procura controlar la situación "haciéndose" (y mostrándose) de determinada manera, como "choros" o "malos".

Desde el análisis gofmaniano podemos comprender a estas posturas como *trabajos de rostro* destinados a la definición de las situaciones sociales, preservando un lugar seguro para el actor que

procura cierta afirmación de sí mismo ante los demás (Goffman, 1970). Pero nada está asegurado de antemano y en cada encuentro se pueden reactualizar estos desafíos.

P13: EG14 GD4 4º Sociales (712:717) Escuela Privada

Coord-¿hacerse el choro qué sería?

-Venir a buscar problemas. Que vengan y te molesten.

-Sabiendo que te va a molestar.

-Venir a buscarte pelea, porque si me venís a molestar...

La interpretación de las intenciones de "hacerse el choro" depende cómo se posicione cada actor en las situaciones concretas. Si alguien "se hace el choro" con uno, es justificable "encararlo" primero y luego pelear con él, dicen los estudiantes. Pero el mismo sujeto puede querer "hacerse el choro" para imponer respeto ante los demás que supone más débiles (que son "menos", que "están donados"[7]) porque se revela un placer en la posibilidad de ejercer el dominio sobre el otro y un enaltecimiento personal al ser adulado por el grupo de amigos[8].

P 3: GD3 (676:685) Escuela Estatal

M-Ese chico no se qué se quiere hacer... ta bien es verdad, ta bien sos grande, pero se quiere hacer el más entre todos... me parece que se quiere hacer el choro.

Coord. - Cuando decís que se quiere hacer el choro ¿qué querés decir? ¿qué se quiere qué?

B- El dueño.

M- El malo. Se hace el malo. Le decís "ah" y hace todo para pelear. Se quiere hacer ver enfrente de todos, que él es... Sí, es así él... porque no sé…se hace ver. No me gusta como es.

El comportamiento del otro no conocido es interpretado como una señal de peligro acerca en torno a lo que pueda realizar: "…porque no sé…se hace ver. No me gusta como es". Incertidumbre que debe ser resuelta ya que el que adopta la pose de "hacerse el choro" marca una amenaza potencial en un contexto de violencias ejercidas y sufridas: "que te quiera tomar de perro" o "que te quiera tomar de siervo". Es decir, que unos se vean sometidos al poder y superioridad de otros en un contexto de miedos sociales que favorecen significaciones imaginarias de las alteridades como peligrosas (Fernández Villanueva, 2007).

Pero a su vez, los jóvenes tienen claro que son ensayos de coraje en relación con otros, *fachadas* (Goffman, 1970) construidas en el marco de un escenario donde las relaciones intersubjetivas son claves para confirmar si es cierta o no la capacidad de ejercer un supuesto dominio sobre los demás.

[7] Alguien que está indefenso, sin protección. También se dice que "está regalado", "está donado".

[8] Algunos estudiantes explican que éstos actúan así porque "les gusta hacer daño" o "hacer maldades". En estas expresiones la búsqueda de motivos o razones para comprender la violencia se centra en una atribución de la maldad naturalizada en la persona que hace daño por placer.

P 2: EG2 3ºF.txt - (236:246) Escuela Estatal

…Todos cuando somos muchos somos choros, somos esto, somos lo otro, pero cuando estamos solos no somos nadie…

D- Sí, somos personas. No, porque hay algunos que se hacen los malos así, cuando salen con muchos y cuando están solos también.

Ga- Todos!, te estoy diciendo que todos somos así…

D- No, pero hay algunos que se hacen los choros y cuando vos vas y los agarras así solos

D- En cambio hay otros que cuando vos los agarras solos se te paran

Ga- Y sí, porque no les queda, yo si alguien me quiere pelear yo me voy a defender.

D- Claro, con mucha gente y hacerse el más, el "yo peleo" y después te lo encontrás solo y no es nadie, si le decís "Qué te pasa a vos?" [Te dice:] "Nada, nada"…. Como hace la mayoría, cuando son muchos son todos choros, son esto, son lo otro… los agarras solo, uno por uno, y nada…

Los varones de la escuela privada también aluden a la práctica de "hacerse el choro" en el doble sentido de amenaza intimidante y como forma de "hacerse respetar" ante alguien que molesta insistentemente o que busca imponerse.

P12: GD2 4º Naturales varones "nuevos"- (891:914) Escuela Privada

-Él en otro colegio era chiquitito y ahora es lungazo en comparación nuestra, por eso se hace el choro ahora. Viene y te amenaza, y qué le vas a decir si te caga a bifes.

Coord. ¿Hacerse el choro y hacerse respetar tiene que ver con lo mismo o hay una diferencia?

-Para hacerte respetar tenés que hacerte el choro. No es lo mismo, pero para hacerte respetar tenés que hacerte el choro.

Coord. Por más que no vayas a pelear, podés hacer como que vas a hacer algo pero no vas a hacer nada?

-Claro porque él me está molestando y digo "bueno, listo loco, pero me lo hacés una vez más y te cago a saques". Y ahí te estás haciendo respetar tranquilo.

-Pero no hace falta pelearte para que te respeten

-¿Y hacerse respetar cómo sería? Decime alguna vez que te hagas respetar sin hacerte el choro, que vas a decir "calmate loco hablemos…"(en tono de burla)

-Quedás respetado por lo que él te dijo eso pero te hiciste el choro. Pelear no, pero te hiciste el choro.

En este otro grupo de jóvenes "hacerse el choro" es también una construcción de fachada que busca amedrentar al otro para que retroceda en sus burlas o acepte su superioridad como hombre. En el grupo de discusión anterior, la opinión de uno de los chicos que sugiere que no siempre es así- *"pero no hace falta pelearte para que te respeten"*-, es refutada por otros que responden que no se puede ser respetado sino mediante una postura intimidante. Asimismo, reconocen que muchas veces no se necesita pasar al enfrentamiento físico para "*quedar respetado"* debido al efecto de amedrentamiento que se consigue con la fachada de "malo" y "choro" que construyen.

Las chicas de sectores populares dicen que también reaccionan ante las que "se hacen las choras". En la siguiente conversación se alude a sentidos de respeto que traducen relaciones de fuerza y

poder, connotando jerarquías en los grupos. Cuando dichos sentidos de respeto aparecen asociados a la imposición del mismo ("llevarte por delante") habilitan la opción de la pelea.

P 6: EG6 3º G (395:414) Escuela Estatal

Coord.: ¿con qué te jodía?

Fernando: Bueno, porque el año pasado, cuando yo era más chico yo, me había hecho cagar él, me quería tener de perro él. Quería hacer que le tenga miedo.. Y me largue a pelear…

Coord.: ¿y hay mucha gente que tenga así de perro a otro?

Dalma y Camila: Y sí… (Risas)

Camila: cada uno se hace respetar, y hay gente que sabe como son los otros y saben en lo que andan los otros, entonces saben que de una forma u otra lo van a tener que respetar.

Coord.: ¿y por qué esto de querer hacerse respetar?

Camila: y porque si no, te quieren llevar por delante.

Marcos: Y vos no te vas a dejar llevar por delante.

Coord. es lo que estábamos hablando, a ver... ¿cuándo se logra el respeto entre ustedes?

Marcos: cuando te conoces bien.

Fernando: y sino como decía ella, cuando se largan a pelear...

Coord.: o sea que habría dos formas de lograr el respeto…

Camila: y sí… si vos buscas el respeto, o sea vos cuando querés caerle bien a una persona, pero si ya la persona de un momento no te traga, vos de una forma u otra tenés que hacerte respetar… Si te quiere llevar por delante, la última opción es la pelea, y hacerte respetar de esa forma.

En ese sentido "hacerse respetar" también está justificado para algunas chicas cuando sienten muy ofensivo que otra compañera "se haga la humienta". Vimos antes que la chica cuyo comportamiento o modo de ser es tipificado como "humienta", es vista como "agrandada". Tiene un porte al caminar que sobresale del resto, atrae las miradas masculinas, y a veces, se interpreta que se las "roba"; como un capital de relaciones que es sustraído a otras chicas que dejan de ser miradas por su presencia.

Las "humientas" y "las que se hacen las lindas" provocan celos y envidia de una pretendida ostentación de superioridad, lo que es sancionado por otras mujeres con "encaradas", "frenadas" y "paradas de carro" y mediante la violencia física, por la invitación a pelear o el corte de la cara con elementos cortantes. Blázquez (2010) interpreta que algunas adolescentes privadas de los medios materiales para acceder a bienes que otorgan normalidad, y al mismo tiempo instaladas como sujetos deseantes de esos bienes, acabarían actuando la tensión en forma de agresión física sobre otras. Por ello la presencia de las "humientas" o "las que se hacen las lindas" es insoportable ya que instala una superioridad de otras que pone en peligro cierta igualdad en el grupo escolar (2010:36).

Para el caso de algunas chicas de sectores más acomodados, si bien muestran mayores autocoacciones para responder con la violencia física, encontramos que participan más en prácticas discriminatorias de la condición social y cultural de otros compañeros.

Sentidos de la violencia

Para finalizar, ¿cuáles son los *sentidos* de estas violencias? Algunas pistas de estas significaciones las expresan las tensiones entre "ser" y "hacerse" en el lenguaje cotidiano de éstos estudiantes. El "hacerse" (ya sea el "choro", el "malo" o la "humienta") es un enunciado que señala pistas de un acto de subjetivación, de cierta autonomía yoica que pretende construir una imagen de sí frente a los otros, una construcción de una identidad en proceso que es interpretada por aquellos que participan de esas relaciones. Pero ese "hacerse" está en tensión con "ser", con las adscripciones y pre-juicios de los que es objeto y con los cuales el sujeto tiene que lidiar, como identidades –estado: imágenes consagradas y determinantes de su vida que se le adjudican.

Como expresa Fernández Villanueva (2007) hay intencionalidad en la violencia porque el sujeto busca lograr algo y "lo más básico es sostener su identidad social ¿quién soy?" (p.166). Cuando analizamos ciertas *justificaciones* y argumentos de las violencias vimos que se enlazan a tres cuestiones que ponen en tensión ese interrogante y que sostenemos que no son excluyentes a la hora de la comprensión de estos procesos.

a) Cuando se da la interpretación de intenciones de dominación y daño de otros estudiantes.

b) Cuando los sentimientos de envidia y celos por bienes y recursos materiales, relaciones y estilos culturales diferentes que otros que "que quieren ser más" ostentan se vuelven insoportables.

c) Cuando se dan presiones del grupo a mostrar capacidad de fuerza y agresividad atravesada por la asunción de ciertos roles de género hegemónicos tanto en mujeres como a varones.

En estas justificaciones, el "hacerse respetar" es un sentido central que se expresa en una construcción de subjetividad, que mediante el ejercicio de la fuerza y la corporalidad agresiva, busca prevenir la dominación y el posible abuso que los otros encarnarían negando el valor de su existencia o los "ataques" a su identidad social, mediante la diferencia socio económica y la distinción cultural que otros hacen sentir desplegando su ostentación. Aquí puede estar operando un *temor a la otredad* construido en una historia previa de vulneración y maltratos padecidos en las esferas vinculares más intimas y en la estigmatización social que sobre ciertos jóvenes se operan en la circulación urbana fuera de sus barrios[9].

El sentido de "hacerse respetar", como hombre o como mujer, también tiene que ver, a veces, con construirse como tal a través de la violencia. La tesis de las construcciones de masculinidades y femineidades es otra clave de interpretación que no es excluyente a las anteriores, sino complementaria. Si el género no es pensado como un rasgo y no se agota en un rol social, sino una actuación -*perfomativity* (Butler, 1993) condicionada por esquemas normativos culturales, en los procesos cotidianos de construcción de género- *doing gender* (West y Zimermman, 1987)- se legitiman y se resisten formas de ser varón y mujer. En el caso de los estudiantes, varones

[9]Me refiero a las violencias institucionales operadas por las fuerzas de seguridad en Córdoba cuando se detiene arbitrariamente a jóvenes de sectores pobres por la figura jurídica del merodeo presente en el Código de Faltas de la Provincia de Córdoba. La expresión "portación de rostro" alude al proceso selectivo de policiamiento y control de la vida de ciertos jóvenes que lleva a la privación de la libertad por horas o días, al maltrato, la tortura y en otros casos, a la muerte (Crisafulli y Barreto, 2011).

respondiendo/resistiendo a los imperativos de masculinidad hegemónica (fuerza física, firmeza de convicciones, control emocional, homofobia). En las mujeres jóvenes asumiendo/desplazando roles sumisos y de obediencia hacia otras subjetivaciones capaces de ejercer distintas violencias para afirmarse frente a otras chicas y otros varones.

Parafraseando a Duarte (2005) podemos decir que en estos procesos operan violencias situacionales como materializaciones cotidianas de violencias estructurales e institucionales a partir de las cuales subjetividades juveniles responden a la pregunta ¿quién soy?. Subjetividades que al estar atravesadas por el temor a la otredad -como experiencia social contemporánea- "un sentido del respeto como resguardo de su honor "(Duarte, 2005: 5) se hace presente.

El sentido de "hacerse respetar", entonces, condensa una noción del respeto que está restringida por el miedo, que opera como salvaguarda de sí mismo y de los cercanos. Pero como contracara, la construcción del respeto se presenta también como intención de "imponer el respeto" a los demás. Aquí, mediante la violencia se obtiene un reconocimiento *elusivo*. Se trata del enaltecimiento personal y social que la acción discriminatoria proporciona mediante la estigmatización o la exclusión de los otros (Belvedere, 2002). Pero este pseudo reconocimiento es frágil, porque deberá ser reactualizado con operaciones recursivas de violencia simbólica y/o física toda vez que los otros se resistan a ser desestimados en público.

Como analizamos en el siguiente esquema, la *imposición del respeto* puede ser una de las formas en procurarse reconocimiento y se ejerce a través de la fuerza o la amenaza. Esto no quiere decir que los que puedan ejercer amenazas y violencia con algunos no sean capaces de realizar todo lo contrario con aquellos que se consideran amigos o amigas y con los cuales el respeto no está en cuestión porque la confianza está establecida en sus relaciones de sociabilidad más consolidadas.



Esquema Nº 3: "Hacerse respetar"

De esta forma, las posturas de "hacerse el choro o la chora", o "hacerse la humienta" pueden ser significadas como invasiones de las fronteras subjetivas de la corporalidad para los otros, lo cual es intolerable y habilita a la *violencia como defensa* de dichas fronteras para evitar su des-conocimiento, aunque esto no siempre derive en peleas. Además, vistas como "trabajos de rostro" (Goffman, 1970), son ejercicios activos de corporalidad que ocupan el espacio del respeto social y demuestran quién es quién en las relaciones entre pares en la escuela. La corporalidad aquí es entendida como "un cuerpo imaginado, un espacio y frontera subjetiva, cuyos límites pueden o no pueden estar en el límite material del cuerpo real "(García y Madriaza, 2006: 9).

Estos ejercicios de la corporalidad combinado con el carácter táctil de las miradas (Le Bretón, 2009) cuando se tornan insistentes, "tocan" e "ingresan" simbólicamente en el territorio de los otros para desconocerlos ("te rebaja"). Se puede comprender entonces el impacto subjetivo de ciertos recursos de la corporalidad, usos verbales devaluatorios y las miradas que indican emocionalidades puestas en juego intersubjetivamente para participar en las relaciones por la lucha del reconocimiento de la identidad personal y social.

Coincidimos con Fernández Villanueva *et al.* (2013) que la posibilidad de pérdida de aprecio y la vergüenza por ser rebajado o desvalorizado verificada en la interacción cotidiana puede desencadenar la violencia entre jóvenes. Pero eso no amerita a considerar que siempre estén de acuerdo con ella, sino que en contextos de incertidumbre y peligrosidad social en donde el otro se comporta ambiguamente, es donde la violencia es un recurso disponible y "los mismos sujetos que la usan desconfían de su eficacia, la asumen como un peligro en el que se ven envueltos y del que se deriva una gran probabilidad de ser castigados". En ese sentido la violencia es asumida como *responsiva-defensiva* a las condiciones del contexto (Fernández Villanueva *et al*., 2013) y no un rasgo personal del sujeto que traslada a todo conflicto relacional.

En el caso de las relaciones entre estudiantes de ambas escuelas, aún con mayor predominancia en la escuela de sectores populares la emergencia de violencias puede entenderse en el marco de la noción de *violencias de exclusión* (Fernández Villanueva *et al*., 2013), es decir, manifestaciones subjetivas producto del complejo interjuego de violencias previas provenientes de niveles estructurales e institucionales que adquieren expresión a modo de acciones y discursos desvalorizantes que se vuelven cotidianos **.**

De acuerdo con distintos análisis previos (García y Madriaza, 2005; Fernández Villanueva, 2007) podemos concluir que algunos conflictos de la sociabilidad en la escuela, la resolución adoptada por los jóvenes pasa por la preservación de cierta seguridad personal, aún a costa del maltrato que se infringe al otro. Por ello, entiendo que *procurarse el respeto a sí mismo sobre el miedo de los demás construye formas frágiles de reconocimiento que deberán sostenerse en forma permanente en ciclos recursivos de violencia.*

Por otro lado, en cuanto a la *naturalización de la violencia* - que nos sorprende desde la crudeza de algunos relatos juveniles en los que se concibe que la única forma de resolver un conflicto es "invitándose a pelear" o que la desestimación prejuiciosa de los otros se justifica por considerarlos inferiores- podemos postular que se relaciona más con un modo de legitimación social que los jóvenes reproducen en forma conformista. La inercia de representaciones sociales hegemónicas que justifican el uso de la fuerza física en las relaciones, el menosprecio a los desfavorecidos socialmente y a las diversidades sexuales y de género, se hace presente con toda su fuerza.

Las justificaciones que proporciona este pensamiento social discriminatorio invisibilizan el sufrimiento subjetivo sobre todo si construyen a ciertas diversidades sexogenéricas y socioculturales como inaceptables, como vidas "precarias" al decir de Butler (1993). Pero estos "otros precarios", como vimos, reaccionan a estas construcciones de sentido que intentan someterlos. Esta participación en violencias situacionales, más que dar un sentido novedoso, a modo de una violencia contestataria y/o performativa (que implicaría una resistencia a procesos de sujeción) son respuestas que revelan modos aprendidos para abordar los conflictos con sus pares construidos éstos como rivalidades identitarias que disputan el respeto personal. (Fernández Villanueva, 2007).

Conclusiones: hacia la coconstrucción del respeto personal y la estima social en las escuelas

El respeto genuino es un *comportamiento expresivo* al decir de Sennett (2009), que transmite el reconocimiento de unos a otros y viceversa. Sin reciprocidad no habría respeto mutuo ya que éste es producto de una relación en la que hay acciones que lo expresan, lo confirman y reconocen sin necesidad de su imposición. La reciprocidad de intercambios es el fundamento del respeto mutuo.

"Ganarse" el respeto de una u otra forma parece ser, entonces, un imperativo internalizado a ser resuelto que está presente en las relaciones entre los jóvenes de distintos sectores sociales. Este respeto es una construcción que se "repone en escena" al situarse en la escuela; institución de la modernidad que pretende respeto igualitario para todos sus miembros pero que no lo promueve como tal[10]. Esta "reposición" del problema social del respeto en la escuela está atravesada por jerarquizaciones sociales, raciales e imperativos de género y da cuenta de cómo las personas jóvenes se enfrentan a la prueba social de *vivir con otros*. Coincidimos con Martuccelli (2007) que en la sociabilidad se definen para los sujetos las disputas de la estima social como afirmación de sí mismo por otros. Por ello las búsquedas por ser reconocidos de alguna manera no pueden dejar de procurarse entre los jóvenes.

No obstante, no todos luchan por el respeto de la misma manera. Antes vimos cuando las peleas pueden interpretarse como una vía reglada de procuración de respeto que se torna crucial porque define el conflicto a través de un vencedor y un vencido. Pero es una opción entre otras y parecen

[10] Aquí nos posicionamos críticamente con respecto a la falta de efectividad y sostenimiento de las políticas y prácticas de promoción de la convivencia en la escuela en la ciudad de Córdoba por parte del Estado provincial.

surgir cíclicamente cuando ya se han dado varias formas de afrontar los conflictos por parte de los jóvenes y por parte del dispositivo escolar que no han surtido efecto en la construcción de la convivencia pacífica.

A la par de la presencia de las violencias físicas y simbólicas, también, observamos que emergen un conjunto de prácticas que los estudiantes asumen para hacer algo frente a las situaciones construidas como conflictos. Algunas son "evitar" las ofensas y provocaciones con algún autocontrol de sus emociones. Otras son las "encaradas" o "paradas de carro" como advertencias intimidantes que se revelan como recursos para procurarse el respeto a través de trabajos de rostro, a modo de fachadas que buscan comprometer al otro en la definición de los conflictos. Mientras que tratar de hablar y dialogar en un conflicto es una opción altamente desvalorizada por la mayoría de los estudiantes, las invitaciones a pelear aparecen como eventos definidos casi ritualmente donde los imperativos de la hombría, el coraje, el ejercicio de una corporalidad y la violencia son los atributos valorados.

Finalmente, consideramos que un eje clave de promoción de la convivencia y el respeto en las escuelas debe orientarse a la intervención educativa en las redes de sociabilidad y sus conflictos. La comprensión de este espacio como un conjunto de prácticas relacionales que pueden centrarse la generación de solidaridades, ayudas, consejos, lealtades, a modo de una plataforma de grupalidad que acompaña el proceso de crecimiento personal (Weiss, 2009) indica la importancia que adquiere la presencia de lo pares como referentes significativos aún en los casos en que se desaten conflictos referidos, por ejemplo, al consumo de drogas o el cuidado de las relaciones afectivas, la intimidad y las prácticas de la sexualidad. Intervenir en aquellos zonas de incertidumbre moral (Zigon, 2007) que se desprenden de estos conflictos implica asumir una postura corresponsable y subjetivante que oriente e interpele a los estudiantes a la toma de decisiones sobre estos temas en base a mayor información y alternativas que favorezca su autonomía y autocuidado (Di Leo, 2010).

Por otra parte, y debido a la emergencia de violencias situacionales para "hacerse respetar", en las que se construyen conflictos por el reconocimiento de la diversidad de formas de ser entre varones y mujeres, se hace necesario intervenir desde prácticas docentes y dispositivos deliberativos que propicien la deconstrucción de los argumentos justificatorios de la violencia entre los jóvenes. El abordaje preventivo de las prácticas discriminatorias que impiden el despliegue de la diversidad social, étnica y sexual es un componente ineludible en estos escenarios. Asimismo se hace necesario la deliberación con los jóvenes acerca de la construcción de los modos de convivir y las cualidades del respeto a procurar en las relaciones entre pares en el contexto educativo y social.

Estas cuestiones se complejizan si sumamos el dato de que los jóvenes desconfían de sus posibilidades de dialogar en un conflicto y también que reconocen poca efectividad de las intervenciones educativas basadas centradas en la sanción disciplinaria o en el control de las peleas por parte de los educadores (Paulín, 2013). La participación de los jóvenes en acciones de prevención de los distintos tipos de discriminación que asolan nuestras relaciones sociales y en proyectos de

promoción de prácticas de cuidado saludable y alternativas de abordaje de conflictos es una apuesta necesaria para avanzar en el aprendizaje de la convivencia.

Bibliografía

BLÁZQUEZ G. (2010) De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina, *Sexualidad, Salud y sociedad,*n.6 - diciembre - pp.10-40 .

BELVEDERE C. (2002) *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social.* Buenos Aires: Biblos.

BUTLER, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo».* Buenos Aires: Paidós

CRISAFULLI, L. Y BARRETO, I., 2011) *¿!Cuánto falta!? Código de Faltas, Control Social y Derechos Humanos,* Córdoba: INECIP- Advocatus.

DI LEO, P. (2009) Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias, Tramas 31, U.A.M. México pp. 67-100.

DUARTE, K. (2005). Violencias en Jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social. En: *Revista PASOS,* Nº 120, Julio – Agosto. San José de Costa Rica: DEI.

FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (2007). Violencia y agresiones: pinceladas para una nueva perspectiva psicosocial interaccionista. En Romay, J. (Coord.) *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI*, (pp. 163-171) España: Biblioteca Nueva.

FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C.; REVILLA CASTRO, J., DOMÍNGUEZ BILBAO, R.; FERREIRA SALLES L. Y SILVA J. (2013). Explicaciones y representaciones de la violencia de jóvenes escolares brasileños,*Revista de Educación, 361*. Mayo-agosto.

GARCÍA, M. Y MADRIAZA, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhe*, *14* (1), 165-180.

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine Publishing.

GOFFMAN, E. (1970). Sobre el trabajo de la cara, en *Ritual de la interacción (*pp. 11-25). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

HONNETH, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.

LE BRETON, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones,* Buenos Aires: Nueva visión.

MADRIAZA, P. (2006). *Sentido social de la violencia escolar. Transformaciones culturales en el discurso marginal de los que están sujetos a la violencia*. Tesis de Magíster en Antropología y Desarrollo, Santiago: Universidad de Chile.

MARTUCCELLI, D. (2007*). Gramáticas del individuo*, Buenos Aires: Losada.

MEJÍA HERNÁNDEZ J y WEISS E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. R*evista Mexicana de Investigación Educativa 16* (49), 545- 570.

PAULIN, H. (2010). Enfrentamientos y peleas entre jóvenes escolarizados: un análisis de emociones encontradas por el reconocimiento. Actas *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología,* 153-155, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

PAULIN, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre estudiantes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de jóvenes y educadores de escuelas secundarias.* Tesis de Doctorado en Psicología (inédita), Facultad de Psicología, UNC.

SENNETT, R. (2009). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad.* Barcelona: Anagrama.

VILLALTA PÁUCAR, M.; SAAVEDRA, E. Y MUÑOZ M. (2007). "Pasado a llevar". La violencia en la escuela media municipalizada, *Estudios Pedagógicos XXXIII*, (1), 45-62.

WEISS, E. (2009) Jóvenes y Bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, n° 32, pp. 83-94.

WEST, C. Y ZIMMERMAN, D. (1999). Haciendo Género. En M. Navarro & C.Stimpson (Comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 109-143).Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ZIGON, J. (2007) Moral breakdown and the ethical demand: A theoretical framework for an anthropology of moralities. *Antropological Theory,* 2(2), pp. 131-150.



Pensar el discurso multimedia de los jóvenes en la escuela

PELOSIO, Eduardo Ricardo - DNI 13.961.841
Escuela de Ciencias de la Información
Universidad Nacional de Córdoba
epelosio@gmail.com
Córdoba Capital

Palabras clave: Jóvenes – Escuela – Multimedia

Resumen

La presente ponencia es un avance de investigación y un encuadre conceptual en torno de las características del discurso multimedia de los jóvenes en la escuela. Este trabajo es parte de lo realizado en el proyecto "Discursos juveniles en la cultura urbana contemporánea: mediatización y cuerpos" afincado en el Centro de Estudios Avanzados, Secyt, Universidad Nacional de Córdoba.

La tensión existente entre el espacio cultural de los jóvenes, sus formas de experimentar el mundo y de aprender, por un lado y la escuela, sus rutinas y lógicas, por el otro, se ha convertido en un tópico reiterado. Las últimas décadas están signadas por el debate acerca de la crisis de la educación y la incertidumbre en la experiencia cotidiana de los jóvenes.

La presencia de las netbook y el programa Conectar Igualdad en la escuela plantea nuevos desafíos, rearticulando una relación conflictiva entre dos mundos (medios/escuela) que se pretendieron separados y con contactos esporádicos durante mucho tiempo. Podemos destacar que uno de los primeros efectos del programa es situar la escuela plenamente en los flujos de la mediatización contemporánea.

Progresivamente los jóvenes estudiantes se mueven en un entorno cotidiano atravesado por la presencia de este "recurso" tecnológico, que en tanto dispositivo social los interpela. Dispositivo que no es considerado aquí como simple instrumento pedagógico sino como una "red de relaciones, no únicamente discursivas, que estructuran prácticas sociales" (Foucault). Más específicamente, como medio de comunicación o bien como un abanico de posibilidades mediáticas que incluye video, hipertexto, animaciones, juegos, redes sociales y muchas otras.

En el universo discursivo contemporáneo, es innegable el proceso de mediatización a gran escala donde los medios no sólo están involucrados en "contarnos lo que pasa" (el relato de la actualidad) sino en establecer un marco de creencias y de representaciones (Ammann, 2011: 14). La mediatización de la vida cotidiana formatea las prácticas sociales y sus modos de percepción.

Resulta posible pensar este dispositivo como interfaz (Valdettaro, 2007) más allá de la idea de "bisagra" o incluso de "articulación" para concebirlo como un verdadero espacio productivo, de

transformación. Interfaz que se despliega en dos dimensiones: tanto en la relación escuela y medios como entre el sujeto joven como usuario y los dispositivos mediáticos.

Nos preguntamos sobre los modos de apropiación del discurso multimedia que habilitan las net en la escuela ¿Qué características adquiere este discurso el marco del programa Conectar Igualdad? ¿Cómo interviene en los procesos de subjetivación de los jóvenes estudiantes? Los interrogantes aquí planteados intentan superar una mirada instrumental de las TIC para bucear en un enfoque cultural, centrado en los procesos de mediatización y de producción de sentido.

Ponencia

La presente ponencia es un avance de investigación y un encuadre conceptual en torno de las características del discurso multimedia de los jóvenes en la escuela. Este trabajo es parte de lo realizado en el proyecto "Discursos juveniles en la cultura urbana contemporánea: mediatización y cuerpos" afincado en el Centro de Estudios Avanzados, Secyt, Universidad Nacional de Córdoba.

La tensión existente entre el espacio cultural de los jóvenes, sus formas de experimentar el mundo y de aprender, por un lado, y la escuela, sus rutinas y lógicas, por el otro, se ha convertido en un tópico reiterado. Las últimas décadas están signadas por el debate acerca de la crisis de la educación y la incertidumbre en la experiencia cotidiana de los jóvenes.

La presencia de las netbook y el programa Conectar Igualdad en la escuela plantea nuevos desafíos, rearticulando una relación conflictiva entre dos mundos (medios/escuela) que se pretendieron separados y con contactos esporádicos durante mucho tiempo.

La producción discursiva de los jóvenes en la escuela adquiere nuevos rasgos a medida que las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) y los medios penetran en las dinámicas escolares.

El proceso global de mediatización afecta de manera notoria el discurso de los jóvenes y sus procesos de subjetivación. Si bien no existen aún estudios detallados ni perspectiva histórica respecto al impacto del programa Conectar Igualdad y la introducción masiva de netbook, es posible reconocer una primera instancia de legitimación de saberes y prácticas propias de las redes y la ubicación plena de la escuela en los flujos de la mediatización.

Progresivamente los jóvenes estudiantes se mueven en un entorno cotidiano atravesado por la presencia de este "recurso" tecnológico, que en tanto dispositivo[1] social los interpela. Dispositivo que no es considerado aquí como simple instrumento pedagógico sino como medio de comunicación. O más precisamente, como un abanico de posibilidades mediáticas que incluye video, hipertexto, animaciones, juegos en línea, redes sociales y muchas otras.

[1] El término *dispositivo* es polisémico. Aquí nos alejamos de la mirada técnica que lo asimila a un mecanismo y nos acercamos al concepto trabajado por Foucault como una "red de relaciones, no únicamente discursivas, que estructuran prácticas sociales".

En una primera aproximación resulta "innegable el proceso de mediatización a gran escala donde los medios no sólo están involucrados en "contarnos lo que pasa" (el relato de la actualidad) sino en establecer un marco de creencias y de representaciones" (Ammann, 2011: 14). La mediatización de la vida cotidiana formatea las prácticas sociales y sus modos de percepción.

Los interrogantes aquí planteados intentan superar una mirada instrumental de las TIC, cuya literatura abunda, para bucear en un enfoque cultural, centrado en los procesos de mediatización y de producción de sentido.

El foco de atención de esta indagación es la producción discursiva de los jóvenes en el espacio de interfaz entre la escuela y el sistema de medios. Nos preguntamos por las características que adquiere el discurso multimedia de los jóvenes estudiantes y por sus modos de apropiación.

La investigación se articula sobre dos hipótesis de trabajo:

34. Una de las dimensiones específicas del discurso juvenil es lo multimedia: con sus componentes de convergencia, interacción, movilidad y ubicuidad. Rasgos que se expresan en la tríada: imagen – contacto – cuerpo.
35. La producción discursiva de los jóvenes se asienta en el diálogo y la remezcla de materiales que provienen de la cultura mediática.

Entre las distintas estrategias para estudiar la producción multimedia de los jóvenes en la escuela, optamos por realizar un estudio de caso de manera paralela a la ejecución de un proyecto escolar. El proyecto consiste en pensar, editar y publicar la revista *El Glaciar* como una "revista escolar aumentada".

La propuesta implica concebir a la revista como un dispositivo multimedia que integra elementos de realidad aumentada (AR)[2] junto con el clásico soporte papel, básicamente mediante el uso de códigos QR[3] e investigar las prácticas discursivas que se articulan con ella. Esta tecnología permite conectar un espacio físico (superficie de papel, objeto o lugar) con una dimensión multimedia y en red, que puede expresarse en una página Web, un audio o video, una geolocalización, una infografía interactiva, un videojuego y muchas otras posibilidades.

Esta alternativa no está pensada como un agregado técnico-instrumental superpuesto a un tradicional medio escolar, sino como la apertura de una dinámica que establezca puentes entre la lógica escolar y la discursividad juvenil. La apuesta por la utilización de Códigos QR para convertir a

[2] La Realidad Aumentada o RA (sus siglas en ingles) puede describirse como la visión directa, o a través de un dispositivo (casco, móvil inteligente, etc.), de una realidad física del mundo real cuyos elementos se combinan con otros generados de modo virtual para construir una realidad mixta o híbrida.

[3] El **Código QR** surgió ya hace algunas décadas como un "código de barras" en dos dimensiones. Fue pensado como un modo de incorporar información a las mercaderías e identificar de modo dinámico objetos y servicios. En los últimos años se han creado varias aplicaciones (sobre todo para teléfonos inteligentes) que permiten utilizar los códigos QR como "puertas de entrada" a espacios de Realidad Aumentada.

El Glaciar en una revista de "realidad aumentada" permitiría entrar de lleno a un espacio "anfibio", al decir de Alessandro Baricco (2008), donde predomina lo multimedia y la interacción, más cercanos a la discursividad juvenil.

Los jóvenes, según Martín Hopenhayn (2008: 287), "son protagonistas en la transformación cultural de las ciudades latinoamericanas, con un dinamismo particular, innovando en las formas de participación, sensibles a las cuestiones ambientales, a los derechos de las minorías excluidas, y formados en el imaginario de la democracia, les sobra plasticidad para recrear la oferta de la industria cultural y los imaginarios urbanos".

Cecilia Sagol, una de las referentes de Conectar Igualdad, apela a la metáfora de la realidad aumentada para hablar de "escuela aumentada", a la que define como aquella que integra la práctica áulica, en una localización y tiempos específicos, con diversos dispositivos técnicos y mediáticos que expanden las posibilidades de diálogo educativo en el espacio de las redes y lo multimedia. Así, "el aula ampliada inaugura un nuevo espacio comunicativo y de circulación de saberes, tiene que ver con las formas de consumo de las que los jóvenes están a la vanguardia en sus momentos de ocio: descarga de archivos a demanda; lectura en pantalla, producción y consumo de multimedia, colaboración, redes" (Sagol, 2013).

El estudio se encuadra dentro de la tradición de la investigación - acción e intenta dar cuenta de la actividad discursiva multimedia de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria IPEM 185 Perito Moreno de Córdoba Capital.

Esperamos realizar un aporte para comprender las dinámicas de producción de sentido en los materiales multimedia elaborados por los jóvenes en la escuela e identificar sus características básicas. Creemos que el estudio y la reflexión colectiva sobre estos discursos abren las puertas a prácticas educativas más abiertas y enriquecedoras.

En la búsqueda de conceptos operativos

La elección de nuestro objeto de estudio nos plantea algunos desafíos teóricos, fundamentalmente recuperar conceptos que nos permitan describir algunas prácticas de producción de sentido de los jóvenes y desplegar los fenómenos en un campo conceptual interpretativo del espacio de articulación entre medios y escuela.

En un primer acercamiento apelamos a la noción de frontera desarrollada por Jury Lotman (1996) en el marco de su teoría sobre las esferas semióticas de la cultura. Para Lotman los seres humanos viven e interactúan en una semioesfera compleja compuesta por sistemas particulares que se conectan en una serie de puntos de frontera.

Es en los espacios de frontera entre diversas esferas culturales donde podremos encontrar producciones de los jóvenes en la escuela. Se trata de espacios que por definición separan un

"adentro" y un "afuera", una identidad que va perfilándose en la medida que configura una alteridad, una diferencia con lo otro. Pero también un espacio de conexión y de comunicación donde predomina la "traducción" de elementos pertenecientes a una cultura extraña al lenguaje propio, que permite leer y significar esos elementos por quienes comparten y hacen una cultura.

El planteo de espacios semióticos con sus propias lógicas que se encuentran conectados y necesitan de una constante traducción para operar resulta un primer paso, pero es necesario abordar los mecanismos específicos de esta relación. Es así que la cultura contemporánea puede describirse como un entramado de medios de comunicación y redes en permanente diálogo con los usuarios y actores individuales.

En las postrimerías del siglo XX, Michel de Certeau propuso pensar la idea de invención para describir la actividad de los usuarios al considerar que:

> En los intersticios entre la producción y el consumo habita un espacio de realización, de fabricación, una poiética oculta y diseminada en las maneras de hacer. El consumidor, en su recepción y apropiación del entorno metaforiza el orden dominante y desvía las direcciones propuestas. A una producción racionalizada, expansionista y centralizada, ruidosa y espectacular, corresponde otra producción astuta, silenciosa y casi invisible, que opera no con productos propios sino con maneras de emplear los productos (de Certeau, 1996: 43)

De un modo compatible con esta mirada, y casi dos décadas después, Henry Jenkins (2006: 28) propuso el concepto de convergencia para describir dos procesos íntimamente vinculados: la "convergencia corporativa" promovida por las transnacionales mediáticas y la "convergencia popular" resultado de la actividad productiva de los usuarios que generan sus propios espacios de disfrute y creación actualizando permanentemente una amplia red de comunicación.

La convergencia no es el nombre que utilizamos para describir un "aparato único" de recepción–consumo sino las relaciones complejas entre lo corporativo (impulsado desde "arriba") y lo popular (generado desde "abajo"). Podemos leer ciertas producciones mediáticas juveniles como una manifestación de este proceso de convergencia. Para Jenkins la convergencia no depende de un mecanismo de distribución específico sino de contenidos que fluyen por múltiples canales, de una creciente interdependencia de los sistemas de comunicación y de los múltiples modos de acceder.

Estos procesos atraviesan el conjunto de la dinámicas culturales pero nuestro particular centro de interés son los discursos de los jóvenes en la escuela.

El concepto de interfaz aparece como uno de los más sugerentes a la hora de pensar la producción multimedia en la escuela. Para Sandra Valdettaro (2007: 215) "La interfaz define, de manera general, el tipo de relación que se establece con el usuario. La interfaz es un "entre-dos", su función de "cópula" produce el modo del vínculo enunciativo". La investigadora rosarina propone pensarla como un "punto de unión y de separación, una relación basada en la alteridad

complementaria, en una diferencia que se intenta elidir, limar, evitar, pero que inevitablemente vuelve".

De este modo, la interfaz hombre-máquina crea "no sólo un espacio entre, sino que reconstruye, altera, estas dos identidades". La interfaz "se siente como aquello que se produce, siempre de manera aleatoria, en el contacto entre dos magmas, entre dos cuerpos…" (2007: 215) Lo que nos sugiere Sandra Valdettaro aquí es considerar a la interfaz más allá de la idea de "bisagra" o incluso de "articulación" para concebirlo como un verdadero espacio productivo, de transformación.

Continuando con su análisis, Valdettaro cita a Oscar Traversa quien se pregunta:

> ¿Podemos hablar de dispositivo para indicar esas diferencias, no subsumibles en la técnica ni en la condición mediática?". Parece indicar, entonces, que al hablar de dispositivo nos referimos a ese lugar "entre" medio y técnica, que implica por supuesto un deslizamiento del enunciado a la enunciación, y que hace emerger específicos tipos de espacios los cuales activan contactos disímiles y variadas producciones de sentido. Nuestra pregunta: El "dispositivo", en tanto "articulador de diferencias", ¿es el nombre que le dábamos a lo que hoy queremos nombrar como "interfaz"? (Valdettaro, 2007: 218).

Este encuadre es una clara invitación a pensar la interfaz como dispositivo, es decir en los términos que lo propone Foucault como "red de relaciones no únicamente discursivas que articulan prácticas humanas".

Hasta aquí, la mirada analítica se ha centrado en el plano individual o particular, pero como sabemos, los humanos nos constituimos como sujetos en permanente diálogo con el espacio colectivo e institucional. Por lo tanto creemos posible pensar la interfaz en una doble articulación dentro del campo que nos ocupa:

a. En el plano individual como una relación joven usuario/pantalla (hombre-máquina).
b. En el plano colectivo e institucional como la relación entre la escuela y los medios.

Esta doble articulación implica evitar la conceptualización de la pantalla como un simple aparato técnico sino pensarla como la metáfora de un medio de comunicación o, mejor aún, como un entramado de medios donde la superficie (plana, por ahora) activa el contacto. La interacción de los sujetos con los medios no se da en el vacío, sino en el seno de procesos colectivos e institucionales. En nuestro caso estamos pensando a los jóvenes como productores de discursos multimedia en la escuela y en permanente interacción con las redes y el sistema de medios en general. Es decir, estamos pensando la relación entre la escuela y los medios como una interfaz productiva desde el punto de vista de la discursividad juvenil.

De este modo estamos pensando la interfaz escuela/medios como un dispositivo cuya característica principal es constituirse como un tercero, como un nuevo dispositivo que es diferente y al mismo tiempo resultado del encuentro de otros dos dispositivos: el mediático y el escolar, pero que los trasciende generando sus propias lógicas.

En un último movimiento conceptual nos preguntamos si es posible considerar a la interfaz escuela/medios como un interpretante, utilizando las categorías propuestas por Charles Sander Peirce (Verón, 2013). De este modo estaríamos asumiendo a la interfaz como un signo más desarrollado de otro signo, un tercero que se constituye como tal en relación a una primaridad (los jóvenes en la escuela) y a una secundidad (el sistema de medios).

Queda planteado un verdadero desafío teórico: explorar nuevos conceptos para describir la producción multimedia de los jóvenes en la escuela. Actualmente contamos con algunos desarrollos por separado en relación a los medios (lectura crítica, apropiación) y también a la producción en la escuela (conocimiento previo, diálogo) pero resulta incipiente la elaboración conceptual en la articulación escuela / medios / redes. Creemos por lo tanto pensable esta interfaz como una clave de la experiencia juvenil contemporánea. En la Argentina actual el 80% de los jóvenes pasa por la escuela secundaria aunque solo una parte la complete. Los medios y la escuela son los principales agentes sociales que interpelan a los jóvenes.

Una posible estrategia de investigación

La investigación se constituye en un estudio de caso con un enfoque cualitativo en relación a la ejecución del proyecto *Revista multimedia El Glaciar (aumentado).* Este modo de indagar encuentra sus fundamentos en las prácticas interpretativas. El supuesto básico del paradigma interpretativo es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis de Gialdino, 1992: 2).

A partir de la tradición de la investigación-acción cuyo objetivo es investigar para modificar prácticas sociales o educativas, el diseño de investigación intenta articular una práctica reflexiva con una producción discursiva específica de los jóvenes en la escuela.

Según Yui y Urbano la investigación-acción se sustenta en el paradigma crítico y supone una forma de producción de conocimiento científico que se basa en "los discursos producidos por los sujetos, referidos a la comprensión de sí mismos y a la descripción de sus propias prácticas" (2005:139). Esta metodología se ha aplicado en el campo de la educación en relación a dos tradiciones: La pedagogía crítica de corte anglosajón y la educación popular inspirada en Paulo Freire, y se ha desarrollado fundamentalmente entre grupos de educadores que reflexionan sobre sus prácticas.

La variante que se propone en este diseño es la de aplicar los principios fundamentales de la investigación-acción a la ejecución de un proyecto de producto multimedia para reflexionar junto a los jóvenes estudiantes sobre sus prácticas discursivas.

La idea es provocar una respuesta a partir de la implementación de un proyecto: La intervención docente abriendo un abanico de posibilidades para que los jóvenes se las apropien y procedan a la invención de discursos multimedia donde pongan en juego su subjetividad.

Al respecto la investigadora y pedagoga Inés Dussel hace referencia a un estudio reciente de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE) que le permite puntualizar dos cuestiones:

> Primero, el repertorio visual de los alumnos no es rico por sí solo, y sin mediar operaciones de la escuela o de los profesores; para que se enriquezca, es necesario otro tipo de trabajo y de búsqueda que la que hoy se propone, todavía muy a tientas y con criterios poco específicos. Segundo, lo que estas producciones ponen en evidencia es que la expresión de los adolescentes está mediada por las industrias culturales contemporáneas, y que sus referencias vienen provistas por ellas (Dussel, 2013).

El proyecto *El Glaciar* tiene una dimensión pedagógica pero no única. Se inscribe en un currículo más flexible y una nueva concepción de los medios como espacio de experimentación y producción discursiva. La revista *El Glaciar+* se concibe como una interfaz: un tercero donde se rearticula el dispositivo pedagógico y el dispositivo mediático. De este modo se construye también como un fundamento de la opción metodológica asumida para la investigación.

Para el registro y análisis de los materiales multimedia resulta indispensable combinar el enfoque de investigación-acción con el análisis del discurso.

De acuerdo a Eliseo Verón (2003: 118), para trabajar con objetos discursivos "no tenemos otro camino que el de conceptualizar e identificar las configuraciones de huellas que, en el discurso, han dejado operaciones cognitivas que tendremos que postular bajo la forma de gramáticas discursivas, incompletas y necesariamente fragmentarias".

Se trabajará con el discurso multimedia de los jóvenes "en producción", siempre teniendo en cuenta que entre las condiciones de producción se encuentra una particular forma de lectura-recepción del discurso generado en el sistema de medios y las redes digitales. Verón nos recuerda que:

> Internet es una mutación en las condiciones de circulación de los fenómenos mediáticos, como resultado de una trasformación de las condiciones de acceso. Internet hace materialmente posible, por primera vez, la introducción de la complejidad de los espacios mentales de los actores en el espacio público y en consecuencia vuelve visibles las estrategias de innumerables sistemas sociodindividuales por fuera de la lógica del consumo (Verón, 2013: 429).

Entre las técnicas de investigación se privilegia el análisis del discurso para buscar índices en los materiales multimedia en relación a:

- Los modos de apropiación y resignificación de la cultura mediática para la construcción de un discurso propio a través de mecanismos como la parodia, la hipérbole, el remixado, el pastiche y el tuneado.
- Los modos como los jóvenes se presentan a sí mismos y actúan en el espacio mediático.
- Las maneras de representar al otro, al poder y a la institución.

De manera complementaria se procederá a un registro del proceso de producción mediante observación participante y entrevistas para recuperar los sentidos puestos en juego en las prácticas discursivas de los jóvenes estudiantes y su relación con los procesos de subjetivación.

Desarrollo del proyecto y construcción del corpus

El proyecto se despliega en dos años (2014 -2015) y se articula en dos ejemplares de la revista *El Glaciar+* de 48 páginas y un código QR cada 3 páginas. Los códigos QR reenvían a diversos materiales multimedia: Video poesía, GIF animados, micro relatos o audio cuentos, video clip, juegos en línea, infográficos, líneas de tiempo y otros, propuestos por alumnos y profesores. De este modo se construye el corpus discursivo en análisis con aproximadamente 32 documentos multimedia.

La investigación se realizará con los alumnos de 4ºaño del IPEM 185 Perito Moreno, sito en Blamey Lafore 1259 de barrio San Rafael de la ciudad de Córdoba. Aproximadamente 100 alumnos en 4 divisiones, con la participación mínima y puntual de alumnos de 5º y 6º.

En el segundo semestre de 2014 se procederá a una primera fase exploratoria y durante todo el año 2015 se desplegará el núcleo de la actividad, tanto de la ejecución del proyecto como de la investigación. El primer semestre de 2016 es el tiempo previsto para la sistematización analítica de la experiencia y las conclusiones.

Bibliografía

AMMANN, Ana y DA PORTA, Eva (Comp.) (2011). *Jóvenes y Mediatización. Prácticas de comunicación y resistencia*. Córdoba: Ferreyra Editor.

ARFUCH, Leonor (2005*) Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

BARICCO, Alessandro (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Buenos Aires: Anagrama.

DE CERTEAU, Michel (1999). *La invención de lo cotidiano.* México: Universidad Iberoamericana.

DELEUZE, GIlles (1990). "¿Qué es un dispositivo?", en AA.VV. *Michel Foucault, filosofo.* Barcelona: Gedisa.

DUARTE QUAPPER, Klaudio. (2000) "¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente", en *Última Década Nº 13*, Viña del Mar: CIDPA.

DUSSEL, Inés (2013). "Participación y producción cultural en la cultura digital: Un debate desde la escuela". Disponible en http://www.relpe.org/destacados/participacion-y-produccion-cultural-en-la-cultura-digital-un-debate-desde-la-escuela. [Consulta 10-09-14]

FEIXA, Charles (1999). *De Jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud.* Barcelona: Editorial Ariel.

Fundamentos del Programa Conectar Igualdad (2014). Disponible en http://www.conectarigualdad.gob.ar/fundamentos-del-programa-17 [Consulta 10/05/2014]

HOPENHAYN, Martin (2011). "Juventud y cohesión: una ecuación que no cuadra". En *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas: América Latina desde una perspectiva global*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

JENKINS, Henry (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

JUNI, José y URBANO, Claudio (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Ed. Brujas.

LOTMAN, Jury (1996). *La Semioesfera.* Madrid: Cátedra.

PEIRONE, Fernando (2014) *"Figuraciones del saber juvenil"* en *Le monde Diplomatique, Edición 180,* junio 2014.

SAGOL, Cecilia (2013). "Aulas aumentadas. Lo mejor de dos mundos". Disponible en http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=116227 [Consulta 18/09/2014].

TRAVERSA, Oscar (2001). "Aproximaciones a la noción de dispositivo", *en Signo y Seña, Revista del Instituto de Lingüística*, Facultad de Filosofía y Letras Nº 12. Buenos Aires: Editorial UBA.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

VALDETTARO, Sandra (2007). "Notas sobre la ´diferencia´: aproximaciones a la ´interfaz´" en *Dossier de Estudios Semióticos, La Trama de la Comunicación, Volumen 12, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación.* Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario. UNR Editora.

VERÓN, Eliseo (2013). *La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.



Relación pedagógica entre jóvenes estudiantes y docentes en la universidad: Encuentros y desencuentros.

Pereyra, Sonia Nancy
Facultad de Ciencias Económicas, jurídicas y Sociales.
Universidad Nacional de San Luis
sonianpereyra@gmail.com
Villa Mercedes, San Luis

PALABRAS CLAVES: Relación pedagógica - jóvenes estudiantes – docentes - universidad

Resumen:

En el presente trabajo me propongo compartir algunos resultados parciales de un proceso de investigación en curso realizado en el marco del Proyecto de investigación: Culturas juveniles. La construcción social de las juventudes en la provincia de San Luis, correspondiente a la línea *juventudes y educación*. La línea de investigación, entre otros aspectos, indaga en las particularidades de la relación jóvenes estudiantes y universidad, considerando las prácticas de subjetivación que las mismas producen en relación a los procesos de inclusión y exclusión planteados en torno a la igualdad de oportunidades educativas.

En este sentido, partimos de considerar que la concepción de sujeto de la educación que cada docente sustenta, influye en el modo de establecer el vínculo educativo, configurando la posición subjetiva de quienes intervienen en la relación pedagógica. Así, los supuestos en torno a la significación de lo que implica ser estudiante universitario, y las expectativas sobre el aprendizaje que en ellos se fundamentan, se expresan en los modos en que los profesores llevan a cabo sus prácticas de enseñanza. Creemos que los modos de configurar las prácticas docentes generan procesos de inclusión o exclusión vinculados a las prácticas de aprendizaje de los estudiantes, en la medida en que se centran o descentran de la función pedagógica, que es inherente del acto educativo. Por su parte, las concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza que sustentan los jóvenes estudiantes, les permiten configurar sus prácticas de aprendizaje y estudio, en conjunto con las expectativas que sus docentes les expresan en forma de palabras, gestos y miradas, produciendo una autorregulación de sus acciones que se evidencian en su desempeño académico, lo que también constituye una variable de inclusión o exclusión.

Actualmente, estamos indagando sobre las diferentes configuraciones que adquiere la relación pedagógica que se establece entre la/os docentes y la/os jóvenes estudiantes en el ámbito universitario. En especial, nos interesa reconocer estas configuraciones en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de jóvenes con vulnerabilidad educativa e identificar algunas significaciones vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza en las que docentes y estudiantes sustentan sus

prácticas pedagógicas y cómo éstas intervienen favoreciendo u obstaculizando las oportunidades educativas de los jóvenes estudiantes.

Esta ponencia presenta algunos resultados parciales vinculados con las concepciones acerca del aprender, el estudiar y enseñar, sustentados por estudiantes y docentes, interpretando el papel de las representaciones sobre la capacidad de aprender que en ellas subyacen.

Para la obtención de los datos se recurrió al análisis de ensayos escritos por jóvenes estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), sobre sus experiencias como estudiantes universitarios y a entrevistas en profundidad, administradas a estudiantes con vulnerabilidad educativa y a docentes, en las que se dialogó en torno a sus concepciones y prácticas pedagógicas.

Las culturas juveniles en la universidad y la/os jóvenes con vulnerabilidad educativa:

Las culturas juveniles conviven con la cultura escolar en el ámbito de la universidad en donde se entrelazan, la cultura institucional desde sus reglas y códigos propios y la relación con el saber disciplinar, con la/os jóvenes desde sus discursos y prácticas que la/os configuran en su condición de estudiantes otorgándoles sentido.

Situamos a la/os jóvenes estudiantes de la FCEJS - UNSL en el centro Universitario Villa Mercedes. La población de estudiantes de esta facultad está constituida eminentemente por jóvenes, que provienen de la misma ciudad y localidades aledañas, y en menor proporción de otras provincias, con diversas procedencias socioculturales y distintas experiencias escolares previas. En este sentido, las diferentes experiencias de los estudiantes van configurando sus trayectorias educativas que se despliegan en el espacio universitario, lo que se evidencia en los desempeños académicos desde el inicio del cursado de las carreras y en los modos de experimentar la condición de estudiante.

Como producto de la masificación de la matrícula acontecida en los últimos años en las universidades públicas, hoy acceden a esta facultad, los jóvenes «becarios» al decir de Bourdieu, de sectores sociales que históricamente no formaban parte de la población estudiantil como fueron los «herederos» de la cultura universitaria. Consideramos que por ser «becarios», estas/os jóvenes son susceptibles de experimentar un desencuentro con la cultura institucional viéndose vulnerada su condición de estudiantes y por ende, el desarrollo de sus trayectorias educativas en la universidad. Por lo que nos interesa indagar sobre las experiencias estudiantiles de jóvenes de sectores populares que habitan la universidad, en especial en lo referido a las relaciones pedagógicas que entablan con los adultos-docentes.

Consideramos que estos factores inciden en la configuración de sus experiencias como estudiantes universitarios, en la construcción de las representaciones y expectativas tanto de los docentes como de los mismos jóvenes acerca del desempeño académico, y por lo tanto incidirían en los discursos y prácticas que los sujetos desarrollen en la relación pedagógica como un aspecto fundamental en la configuración de sus trayectorias educativas, e interviniendo en los procesos de inclusión o exclusión educativa en la universidad.

Relaciones pedagógicas entre jóvenes-estudiantes y adultos-docentes en la experiencia educativa:

Con el objeto de reflexionar en torno a los procesos de inclusión y exclusión educativa en la universidad nos interesa considerar el papel que juega la relación pedagógica que establecen los docentes y los jóvenes estudiantes con vulnerabilidad educativa en el ingreso y permanencia en la facultad mencionada.

El interés en la relación pedagógica deviene de considerar el proceso educativo como *transmisión*, en tanto acto y pasaje del bagaje cultural desde las dimensiones de conservación y transformación de saberes, y como *interacción*, ya que todo sujeto se educa en relación con otros, mediante relaciones intergeneracionales (e intrageneracionales) y en esto reside la función pedagógica que es inherente al acto educativo.

En la experiencia educativa el sujeto puede hacer propio un conocimiento mediante la interacción con otros que posibilitan (u obstaculizan) la apropiación a través de mediaciones simbólicas, como palabras, actitudes o acciones. En el caso de la universidad, como toda organización escolar, la interacción se plantea en las relaciones entre docentes y estudiantes, durante las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Consideramos que si las prácticas de enseñanza se centran o descentran de la función pedagógica inherente al acto educativo habilitan u obstaculizan prácticas de aprendizaje que pueden generar procesos de inclusión o exclusión en los estudiantes. Los relatos de algunos estudiantes dan cuenta de ello:

1- «La profesora A explica en forma abstracta y lenta, y me distraigo, me cuesta llevar el hilo, me aburre ... en cambio B da la clase en forma dinámica, usa videos y da ejemplos del campo profesional que me sirven para concentrarme y entender». (S1 Estudiante de 1° año, que interrumpió temporalmente su escolaridad secundaria para aportar laboralmente a la economía familiar, es primera generación de estudiante universitaria)

2- «Me gusta acá (la universidad) *porque no me tratan como burra, como me pasó antes, es importante el modo de tratar al alumno ... además,* (en la secundaria) *te explicaban en difícil, y si no entendías te las tenías que arreglar sola y tenía que estudiar de memoria tratando de encontrar la respuesta correcta para aprobar (...) en cambio en la facu las profes te explican como para que entiendas y te alientan a seguir... a superar los obstáculos, te ofrecen consulta, orientan...». (S2 Estudiante de 1° año, que interrumpió temporalmente su escolaridad secundaria por asumirse con «problemas de aprendizaje» diagnosticados por la escuela, es primera generación de estudiante universitario)*

En este relato se evidencian las relaciones asimétricas que todo relación pedagógica supone y el tipo de vinculación que promueven con el conocimiento, en las escenas se advierte un contraste ya que, para alguna/os profesora/es, la transmisión está fundada en una supuesta superioridad por parte del docente que detenta el saber, dificultando el acceso al conocimiento, o dejando librado al estudiante su modo de aprender, mientras que otra/os docentes, ofrecen el saber para ser pensado, facilitando el

acceso al conocimiento y reconocen la capacidad del estudiante, acompañándolo en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, Cornu (2012) afirma que la transmisión es una modalidad de relación con el objeto, y con el otro sujeto inseparablemente; que no es la disciplina que se transmite como un paquete de saber, sino que se trata de la pasión o el fastidio (…) el objeto de transmisión será transmitido con, incluso según la manera en que se haga. En cuanto a la relación con el otro sujeto, refiere a reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, entenderlo, es instituirlo como sujeto del conocer.

Así, el modo en que la/os docentes establecen el vínculo educativo en las relaciones pedagógicas, promueve prácticas de enseñanza que habilitan u obstaculizan las prácticas de aprendizaje de sus alumnos, configurando un tipo de relación de los estudiantes con el conocimiento y definiendo un modo de posicionarse frente a él. Se produce una relación de exterioridad con el conocimiento (Edwards, 2001 y Vélez, 2002) cuando el contenido se le presenta al estudiante como inaccesible, demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta, suponiendo una apropiación del contenido en forma mecánica. Mientras que la relación de interioridad con el conocimiento se produce cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con el saber, que incluye al sujeto y requiere de su elaboración.

A través de los relatos también nos interesó analizar las miradas que tienen la/os docentes en torno a los jóvenes estudiantes que ingresan a la nueva cultura académica de la universidad y como esta/os jóvenes se posicionan frente a las prácticas de aprendizaje:

- *"el nivel de conocimientos que traen los alumnos a la universidad es muy bajo y además, no saben estudiar"…"es preocupante porque son dos aspectos fundamentales para hacer una carrera universitaria" ... "no estudian, no leen… o lo hacen de manera muy precaria, en los parciales escriben en forma muy acotada, con vocabulario pobre, enunciando solo palabras claves del texto consultado, pero no logran desarrollar las ideas. Además, no demuestran interés por los temas. ... algunos parecen prestar atención, pocos participan, pero con bajo nivel de construcción de las ideas. Hablan desde lo cotidiano como si estuvieran en una charla de café, al analizar las problemáticas, anecdotizan y opinan, pero no apelan a la teoría para interpretar"... no cuentan con lo mínimo necesario* (para aprender)*" (Sa Profesora de 1° año)*

El relato de esta profesora se desarrolla en torno al bajo desempeño académico de los estudiantes, que atribuye a las deficientes o nulas conductas esperadas, es decir la falta de estudio, falta de conocimientos previos y apatía de los mismos, por lo que plantea preocupaciones y hasta dudas sobre las posibilidades que tienen la/os estudiantes de avanzar en su formación. En este sentido, (Southwell, 2012; Baquero, 2006, Kaplan,2005) en función de la concepción de sujeto de la educación que se sustente y según la perspectiva desde la cual se considere los modos de aprender y las capacidades en el aprendizaje de los estudiantes, los docentes suelen definir diagnósticos y pronósticos acerca del éxito o fracaso en los aprendizajes, y ponen en juego prácticas de enseñanza

coherentes con esos pronósticos influyendo en la determinación de los logros académicos de la/os estudiantes. Así, el desinterés, la apatía o el facilismo son calificativos enunciados por la/os docentes que refieren a lo que les falta a los sujetos, configurándose como estigmas que sustancializan los modos de estar de los estudiantes otorgándoles identidad (o modos de ser) en términos de carencias o déficits y generando dificultades para producir vínculos pedagógicos con ellos.

Desde esta perspectiva, para Biesta (2011), el concepto de *aprendiz* está construido desde la carencia, referenciando a un sujeto al que le falta algo, que no es competente, y alude a la falta de la capacidad de aprender por sí mismo, lo que sugiere establecer una desigualdad entre los que han aprendido y ahora saben, pueden, o son, y los que todavía necesitan aprender para saber, poder o ser.

Pensando en la función pedagógica propia del acto educativo, creemos que esta concepción promueve prácticas que inhiben el establecimiento de vínculos que faciliten la apropiación del conocimiento como interiorización. En otro trabajo (Pereyra, 2012) referimos a que esta mirada es acorde al dispositivo escolar de la modernidad que ha situado a los sujetos en posición de alumno (Baquero y Nadorowski, 1994) partiendo de su condición de joven, proyectando una perspectiva adultocéntrica, que alude a sujetos dependientes, obedientes, etc. y que según Ariés (1987) ha definido un sujeto pedagógico desde criterios de normalización, como alumno ideal. Así, los enunciados de la/os profesores referenciados en ese alumno ideal de la modernidad, entienden la capacidad de educarse o educabilidad, como una característica particular de los sujetos, basada exclusivamente en atributos individuales o de su entorno personal y social, sobre los que se sostiene el desarrollo intelectual, considerando a los estudiantes como los únicos responsables de sus logros de aprendizaje.

Otra profesora sostiene que: *«Los alumnos tienen distinto ritmo para aprender....algunos van como más despacio, de a poco, y luego, llegan a construir el concepto, y necesitan su tiempo, por eso les ofrezco varias oportunidades, para el parcial hacemos revisión de los puntos en que se equivocaron y lo retrabajamos... que reflexionen...la idea es que se comprenda...» (Sb Prof de 1° año)*

Este testimonio plantea una mirada en torno a la capacidad de los estudiantes, distinta a la anterior, ya que considera que los logros en los aprendizajes no dependen exclusivamente de las propias capacidades personales o familiares de los estudiantes sino de las situaciones educativas en las que están implicados, donde la relación que la/los estudiantes establezcan con el medio escolar cumple un papel fundamental. Desde esta perspectiva, la educabilidad no es tanto un atributo personal sino una propiedad de las situaciones educativas. Para Southwell (2008) la capacidad del estudiante es el resultado de una construcción en el marco de una relación pedagógica, que posee una historicidad y decisiones que la estructuran.

En este enfoque la/os estudiantes ya no son los únicos responsables de sus trayectorias escolares, sino que la institución tiene una función determinante. Por lo que, el hecho de promover el acceso de toda/os la/os estudiantes a la universidad no constituye una condición suficiente para garantizar la

equidad, ya que si bien la institución propicia la igualdad de oportunidades mediante el ingreso irrestricto, no necesariamente facilita la igualdad de logros atendiendo a la desigualdad de condiciones que presentan los sujetos. Así, entendemos que si la institución en general, y la/os docentes en particular, conciben al grupo de estudiantes como homogéneo e interpretan la diversidad de los alumnos en términos de carencia o deficiencia, se reproducen las desigualdades sociales y se refuerza la vulnerabilidad educativa.

Al respecto, De Valle y Vega (2010) afirman que, la cultura escolar es como un escenario donde se juegan los micromecanismos selectivos que reproducen y perpetúan el status quo social y en la cotidianeidad de las prácticas, los actores docentes pueden transformarse en instrumentos para la conservación de las desigualdades. El docente no es un elemento neutro en relación con los logros de los estudiantes, puesto que propone las experiencias didácticas que propician ciertas prácticas de aprendizaje y no otras, y además, sus gustos y representaciones mentales inciden en los modos de establecer el vínculo educativo, en su forma enseñanza y el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

En este sentido, resulta necesario problematizar los estigmas que generan las sospechas de los profesores sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y sus logros, y reconocer el papel fundamental que juega el docente y la institución en ellos, asumiendo la responsabilidad[1] por el otro, y autorizando el saber. En los siguientes relatos de estudiantes observamos el papel que juegan la/os docentes en la autorización del saber:

- *«La profe C daba la clase con explicaciones...muy aburrida, la mayor parte de la clase hablaba ella, y sólo al final dejaba que participaran, pero no todos participábamos, la mayoría no sabía cómo (hacerlo) temían hacer preguntas o emitir opiniones». (S3 Estudiante de 1° año, que interrumpió temporalmente su escolaridad universitaria por indefinición vocacional y necesidad de trabajar para sostener sus estudios, es primera generación de estudiante universitaria)*
- *«No me sirve cuando el docente, como el profesor D corrige con un juicio de valor, te dice que algo está bien o mal pero sin fundamentarlo, no te orienta, ni te sugiere como mejorar...» (S2)*
- *«Me gustaba que la profe E iniciaba el tema con una pregunta y tomando el aporte de todos, armaba la idea y se referenciaba en un autor ...y .usaba audiovisuales, lo que nos facilitaba entender » (S3)*

En estas escenas podemos analizar la relación pedagógica que establece el docente con sus estudiantes y la autorización al acceso al conocimiento que propone desde sus prácticas de enseñanza. La autorización al saber refiere a la idea de maestro ignorante de Ranciére, ya que es un docente que no sustenta su *autoridad* exclusivamente en el saber, como transmisión de saberes cerrados, sino en el ofrecimiento de un sostén para que el estudiante aprenda, como una condición para que se produzca una experiencia de enseñanza y de aprendizaje. Greco (2011) afirma que hay

[1] Para Cornu (2012), en educación la responsabilidad, a la que refiere Arendt, es en su doble función, como responsabilidad de y por el pasado, y como responsabilidad por la novedad, considerando que lo nuevo alude a los sujetos que se educan. la responsabilidad consiste en hacerse garante, protector de lo frágil- viejo o nuevo, aunque con un límite que permite sucesión y cambio de lugar. Refiere a la transmisión democrática considerando a la que no solo se preocupa por transmitir "lo mismo" (por tradición), sino la posibilidad de que exista "lo otro".

una igualdad en la relación pedagógica que no deja de albergar una asimetría necesaria, constitutiva, productora de lugar para el otro, el "ser distintos" (…) estar en otro lugar, portar un acto de autoridad que hace diferencia, que conduce, habilita. El maestro Jacotot[2] les demostró a sus alumnos su capacidad de aprender por sí mismos, convocándolos a usar su propia inteligencia, desde una posición que implica interrumpir el orden explicador del docente.

Ranciére propone partir de la igualdad de las inteligencias y proclama la emancipación intelectual erigiéndose el docente como emancipador. Desde esta perspectiva el aprender, no se refiere al aprendiz que le falta algo sino que la mirada se enfoca en el estudiante como el sujeto de la educación que es convocado al estudio. En este sentido, para Rattero (2011) enseñar parte de la igualdad como condición de humanidad, y la suposición en la que se basa el acto educativo, en tanto que el otro es alguien capaz de leer, pensar por sí mismo, entender. Así, la autoridad del docente se basa en el acceso al conocimiento, no se sostiene en el saber sino en el reconocimiento del estudiante y lo convoca al aprendizaje.

Este reconocimiento refiere a la responsabilidad del adulto como quien responde haciéndose responsable por los efectos que producen sus actos y por el proceso de responsabilización por parte de los estudiantes. La responsabilidad dice Rattero (2011), es responder, dar respuesta por el otro, es "hacerse garante". Esta postura es contraria a la que invierte y transforma lo que no funciona en culpabilización de los estudiantes que no se dejan educar y no tienen capacidad para ello. Así, la autoridad se inscribe en el orden de una relación no de dominio sobre otro, sino de autorización, de confianza, que refiere a apostar a la capacidad de configurar el pensamiento.

En este sentido, Cornu (2012) advierte que la transmisión no puede prejuzgar acerca de lo otro, sino permitir el relevo; en la confianza que se deposita en el sujeto se renuncia a actuar en lugar de él, con lo cual se apuesta a la libertad (...) La transmisión se hace invitación a tomar lugar, implica hospitalidad, como cuestión de acogida, que refiere a los pasajes simbólicos de sucesión y cambio de los nuevos, y como cuestión de lugar, tiempo y espacio común, espacio "entre", y en esto consiste la función pedagógica. Apelamos a la dimensión habilitante de la que habla Carli (2006) cuando sostiene que el dilema de la transmisión educativa es abrir alternativas a los otros, abrir un arco de posibilidades (…) desplegar las formas posibles de pensamiento, conocimiento y acción simbólica que hagan posibles cambios futuros (...).

Podemos advertir la relevancia que adquiere el acompañamiento que brindan la/os docentes desde la enseñanza para incluir a la/ los jóvenes a la cultura universitaria y para convocarlos al aprendizaje del bagaje cultural al que tienen derecho y lograr la inclusión y permanencia en la institución.

Esta mirada asume la diversidad sociocultural desde la perspectiva de la educación inclusiva que, partiendo del reconocimiento y valor de las diferencias y singularidades de cada estudiante, considera

[2] Joseph Jacotot es la figura central de la obra El maestro ignorante, de Jacques Ranciére, es un maestro francés exiliado que, en las primeras décadas del siglo XIX, desarrolló un enfoque educativo llamado «enseñanza universal».

que las diferencias representan lo común y no la excepción, y que las mismas son producidas socialmente, en especial por el contexto escolar. Por lo tanto, la institución y la/os docentes identificarán los obstáculos de aprendizaje y adecuarán los entornos escolares para responder a las diferentes necesidades de las/los estudiantes, lo que implica asumir la responsabilidad pedagógica y asegurar las condiciones de educabilidad a fin de garantizar el derecho a aprender de toda/os la/os estudiantes.

Reflexiones finales:

A partir de los relatos ofrecidos por estudiantes y profesores de la Universidad hemos podido identificar algunas significaciones vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza en las que la/os docentes sustentan sus prácticas y el modo en que establecen el vínculo educativo generando relaciones pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión de jóvenes con vulnerabilidad educativa en la cultura universitaria.

Hemos considerado el acto educativo como transmisión e interacción entendiendo que la función pedagógica se centra en la conservación y transformación en relación con el conocimiento. Desde allí consideramos que la relación pedagógica se inscribe en estas dimensiones, en las que el docente, a través de la enseñanza promueve los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Planteamos la importancia de problematizar los estigmas sobre la capacidad de la/os jóvenes estudiantes con vulnerabilidad educativa que suelen construir alguna/os profesores, y advertiemos sobre la necesidad de que cada docente se reconozca e involucre como parte de las condiciones necesarias que hacen posible el aprendizaje, respondiendo desde la educabilidad como situacionalidad, y desde el supuesto de la igualdad de las inteligencias de todos los sujetos .

En este sentido, planteamos que la enseñanza implica un acto de autoridad que, sosteniendo la asimetría de la relación pedagógica en torno al saber, conlleva la responsabilidad de asumir la tarea de transmitir algo a otros y habilitarlos en el aprendizaje desde la confianza en las propias posibilidades de los estudiantes y desde el acompañamiento pedagógico con el fin de desplegar el pensamiento.

En función de ello, consideramos que es necesario reconstruir un lugar de encuentro entre generaciones, un espacio común en el que la autoridad adulta, manteniendo la asimetría, se considere ya no desde la imposición forzada o controladora del otro, sino desde la responsabilidad, donde cada docente se constituye en garante de la transmisión de la cultura, del advenimiento de lo nuevo, habilitando a los jóvenes a recrear el legado cultural y a enriquecer el mundo común que habitan.

Así, la/os docentes pueden contribuir a la función democratizadora de la universidad, albergando a los jóvenes en la institución desde la hospitalidad y el acompañamiento, considerando que la enseñanza es central en la función pedagógica. Ello implica atender a las desigualdades socioculturales de partida de la/os estudiantes y promover la igualdad de logros educativos, tomando las diferencias como potencialidades y no como carencias, y promoviendo el aprendizaje desde el

desarrollo del pensamiento, como condición de la inclusión educativa y garantía del derecho a la educación.

Bibliografía:

- CARLI, S. (2006) Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Consultado en http://es.scribd.com/doc/53705571/Carli-Los-Dilemas-de-La-Transmision

- FRIGERIO G. y DIKER G. (2012) Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Noveduc. CEM

- GRECO (2011) Ficciones y versiones sobre la autoridad. En DOVAL, D. y RATTERO, C (Comp.) Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira. Noveduc. Ensayos y experiencias. Bs. As.

- YANUZZI, S. Y OSORIO, F. (2006) Inteligencia y subjetividad. Encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis. Noveduc. Ensayos y experiencias.

- NICASTRO, Sandra y GRECO, Beatriz (2009): Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de Formación. Homo Sapiens Ediciones. Bs. As.

- RATTERO; C. (2011) Habitar la pregunta. Notas en el vínculo 'infancias y educación. En DOVAL, D. y RATTERO, C (Comp.) Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira. Noveduc. Ensayos y experiencias. Bs. As.

- SIMONS, M. MASSCHELEIN J. y LARROSA, J. (2011) Jaques Ranciére. La Educación pública y la domesticación de la democracia. Ed. Miño y Dávila. Bs. As

- SKLIAR, C. Y TÉLLEZ, M. (2008) Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Noveduc. Bs. AS. México.

- SOUTHWELL, M. (Comp.) (2012) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones, Ed. HomoSapiens. Bs. As

- RANCIÉRE, J. (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Ed. Libros del Zorzal.Bs. As.



Educación Secundaria, y Jóvenes: *¿Modos emergentes de habitar las escuelas?*

Análisis de prácticas educativas orientadas a la producción de medios de comunicación, en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba.

Verónica Plaza Schaefer
CONICET – UNC
veroplazaschaefer@gmail.com
Córdoba (capital)

Palabras claves: educación secundaria - jóvenes – experiencia – producción de medios de comunicación

Resumen:

En términos generales, este trabajo dialoga con aquellas investigaciones que -desde una perspectiva socio cultural- buscan conocer las experiencias de los y las jóvenes en las escuelas. En este sentido es pertinente señalar que nos interesa superar la unilateralidad de los "estudios sobre estudiantes" y de los "estudios sobre jóvenes", e intentamos comprender a los y las estudiantes como jóvenes (Weiss, 2011)

Al abordar la relación jóvenes y Escuela, resulta indispensable recuperar y problematizar el trabajo que diferentes autores han realizado al analizar la distancia entre lo que propone la "cultura escolar" y las "culturas juveniles", la tensión entre las categorías "joven" y "alumno/a", y han señalado la dificultad de la escuela para interpelar a los y las jóvenes, particularmente a aquellos/as de los sectores populares. Sin embargo, también entendemos que la pregunta por la experiencia implica situar nuestros análisis en escenarios escolares complejos, heterogéneos, en los que se disputan sentidos diferentes y se encuentran en permanente transformación. Transformaciones que no sólo se producen a partir de las políticas públicas, sino que emergen y/o se resignifican en los entramados cotidianos, a partir de las acciones que los sujetos realizan, reconfigurando los sus prácticas, sus representaciones (de los docentes y los estudiantes), y proponiendo otros modos de enseñar, aprender, conocer, relacionarse en la escuela diferentes a los sedimentados a los largo del tiempo.

En este contexto, identificamos otro componente que enriquece aún más el análisis: la presencia de las denominadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las escuelas. Entendemos que la incorporación de las tecnologías al aula no necesariamente viene a solucionar los viejos problemas de la educación, pero sí creemos que complejizan las dinámicas escolares en tanto

se trata de dispositivos que posibilitan nuevos lenguajes y nuevos modos de circulación de la información.

Ahora bien, existen múltiples maneras posibles de incorporar a las TIC a las propuestas educativas, por eso, cabe señalar que a nosotros nos interesa una en particular: aquellas en las que las tecnologías son apropiadas por docentes y estudiantes para realizar producciones gráficas y audiovisuales. En este sentido, en los últimos tiempos observamos una proliferación de proyectos de este tipo, que apuntan a recuperar saberes, vivencias, códigos de los y las jóvenes, etc. para darles un lugar y hacerlos visibles en los espacios escolares.

Durante una primera etapa de trabajo (a partir de entrevistas a docentes) pudimos identificar que estos proyectos proponen una reconfiguración de los tiempos, los espacios, y los modos de trabajo. Ahora nos interesa centrarnos en la perspectiva de los estudiantes e indagar en cómo se apropian de estas propuestas educativas.

Con este trabajo nos proponemos reconstruir las experiencias de grupos de jóvenes de dos escuelas públicas ubicadas en la periferia la ciudad de Córdoba. En este sentido, entendemos que la pregunta por las experiencias nos permitirá identificar de qué manera desde estas prácticas se están habilitando (o no) nuevos modos de aprender, de trabajar, de relacionarse, de comunicarse, etc. es decir, de habitar la escuela.

Ponencia:

Desde la segunda mitad del siglo XX, la escuela secundaria en América Latina viene atravesando un proceso de masificación, a partir del acceso de sectores sociales que históricamente habían estado relegados de esta posibilidad[1]. Este proceso permitió que ingrese a la institución escolar una población heterogénea atravesada por los conflictos y las contradicciones de una estructura social excluyente. Sin embargo, esta transformación en la configuración de los y las estudiantes no implicó (al menos, no simultáneamente) una adecuación del sistema escolar (ni en su estructura, ni en la propuesta pedagógica) a esta nueva realidad socio cultural (Dayrell, 2007)

En este contexto, la pregunta por la relación entre jóvenes – escuela secundaria, ha sido abordada por diferentes autores, y entendemos que la mayoría de los trabajos parten de concebir esta relación en términos de desencuentro entre dos lógicas muy diferentes, que responden a intereses y necesidades casi incompatibles.

En este sentido, se ha observado que la Escuela al proponerse moldear la subjetividad y el cuerpo de los y las estudiantes preparándolos para el futuro (formación de ciudadanos), deja de lado las múltiples experiencias como jóvenes en el presente (Urresti 2000; Margulis y Urresti, 1996); se ha señalado el declive en la eficacia simbólica de la escuela (Dubet, 2006; Duschatzky y Corea, 2003) o el proceso de desinstitucionalización por el que atraviesa (Kessler, 2001) en el sentido en que hoy

[1] Es importante señalar que en Argentina, en el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206) que se establece que la escuela secundaria es la última etapa de escolaridad obligatoria para todos/as. Es decir, se explicita que es el Estado quien debe promover y garantizar este derecho, instituyéndose así un verdadero desafío para las políticas educativas.

encuentra serias dificultades para hacer cumplir las "normas" e interpelar a los jóvenes que están en las aulas[2].

Otros trabajos se han centrado en analizar la tensión entre la propuesta escolar instituida (cultura escolar) y las culturas juveniles, o los múltiples modos de ser joven (Tenti Fanfani, 2000), y en este sentido, una de las principales referencias es la obra de Dubet y Martucelli (1997) quienes al analizar los procesos de socialización y subjetivación en la escuela, observan que durante la secundaria, los jóvenes consolidan una cultura adolescente opuesta o paralela a la cultura escolar.

Aquí nos parece pertinente recuperar otras investigaciones que relativizan o problematizan esta aparente separación entre el espacio juvenil y el espacio escolar. Por ejemplo, Weiss (2000 y 2011) señala que a partir de las investigaciones etnográficas en educación (mexicanas) emergen espacios dónde no es tan clara la diferenciación entre el "afuera" y el "adentro" de la escuela. Se refiere a los pasillos, patios, cantinas, etc., es decir, lugares en dónde los y las jóvenes conversan, interactúan, y tienen diferentes vivencias, que también son de suma importancia en los procesos de subjetivación.

En esta misma línea, se ha observado que la escuela (según la perspectiva de los y las jóvenes) también es un espacio de "vida juvenil", es decir para el encuentro, diversión, amor, etc. (Guerrero Salinas, 2001); al mismo tiempo, se ha señalado que vida juvenil no se limita a los espacios intersticiales de la actividad académica (antes y después de clases) sino que se despliega también en el aula dónde se dan los tiempos y espacios para las bromas o intercambios (de tonos y juegos de celulares, música y comics, entre otros) y para múltiples conversaciones sobre los temas más variados que surgen espontáneamente (Ávalos, en Weiss: 2011); y también se ha analizado cómo los y las estudiantes se apropian de recursos culturales del contexto escolar o importados de otros espacios para expresar y recrear su condición como jóvenes (Saucedo, 2006)

Es decir, nos interesa dialogar con aquellos estudios que recuperando la tensión jóvenes escuelas, van más allá y observan que se están transformando las representaciones sociales de los jóvenes en el rol de alumnos, lo que posibilita la emergencia de nuevos modos de habitar las escuelas. Para esto, nos proponemos desanudar esta problemática indagando en **las experiencias** de los y las jóvenes en las escuelas.

¿Por qué elegimos la noción de experiencia? En primer lugar porque la experiencia coloca en un lugar central a los sujetos y nos permite abarcar al mismo tiempo las condiciones materiales de existencia y su dimensión simbólica (Thompson,1989). El sujeto de la experiencia es un sujeto con capacidad de agencia- y no un sujeto pasivo victima de la ideología dominante- que se apropia de los recursos culturales, resignificándolos e incluso también transformándolos (Chartier, 1992; Rockwell, 1996). Además, trabajar con la noción de experiencia nos permite dar cuenta del tiempo presente, reconstruir fenómenos actuales y poner el foco en aquello que muchas veces es invisibilizado por las

[2] Falconi (2004) entiende que esta dificultad tiene que ver con que la institución moderna configuró un modelo de alumno con características propias de la juventud burguesa masculina, y que posteriormente se subsumió bajo la misma lógica a las mujeres y los individuos de otros sectores sociales.

instituciones. En este caso nos referimos a experiencias que se constituyen en escenarios escolares complejos y en permanente transformación. Transformaciones que no sólo se producen a partir de las políticas públicas, sino que emergen y/o se resignifican en los entramados cotidianos, a partir de las interpretaciones y acciones que los sujetos realizan.

Por todo lo expuesto hasta aquí, nos resulta limitado entender la "cultura escolar" y "las culturas juveniles" como un par dicotómico que se excluye mutuamente. Ya hace tiempo, Paul Willis (1898) al analizar las relaciones que existen en la Escuela entre producción cultural y reproducción social señalaba que por una parte, las ideas y prácticas son producidas en el interior de relaciones sociales y culturales específicas en vez de ser impuestas simplemente de arriba a abajo por los grupos dominantes; por otra, las culturas de resistencia son en parte incorporadas y en parte deslegitimadas por las instituciones[3]. En este mismo sentido, Falconi observa que las escuelas se encuentran atravesadas por significados, valores y saberes que portan los y las jóvenes en su desempeño como alumnos/as "produciendo prácticas heterogéneas que no se reducen a un juego de simples oposiciones, ni tampoco a una inculcación homogénea de la escuela como representante de la cultura legítima de una sociedad" (Falconi, 2004: p.5)

Desde esta perspectiva, la propuesta escolar también forma parte de las identidades juveniles, y es justamente en las experiencias, donde se amalgaman los saberes impartidos por la institución y los generados en las vivencias juveniles.

Por su parte, Saucedo (2006) propone no hablar de "cultura juvenil" porque se corre el riesgo de pensarla como una entidad abstracta que determina el actuar de los sujetos desde una exterioridad, y en cambio, introduce la noción de "ambientes socioculturales" como productos de una relación de co-construcción en el que las personas construyen su medio a la vez que son constituidas en el (Shweder en Saucedo, 2006: p.28)

Si bien es cierto que muchas veces el dispositivo institucional opera excluyendo las expresiones juveniles como desviaciones, y repeliendo las prácticas culturales de los y las jóvenes que la transitan (Falconi, 2004: p.4), también es posible identificar algunas prácticas dentro de la escuela, en las que los saberes, las vivencias, los códigos de los jóvenes, etc. se hacen visibles adquiriendo cierto protagonismo. Ahora bien, lo interesante (o al menos lo que desde aquí nos interesa) es que muchas veces no se trata sólo expresiones que se habilitan improvisadamente en los escenarios escolares, sino que las propuestas educativas se planificar y organizan otorgando un lugar central a las expresiones juveniles, aunque esto entre en contradicción con otras propuestas escolares que se impulsan en los mismos espacios y de manera simultánea.

[3] Acá es pertinente mencionar que Weiss (2011) observa que Pauls Willis subraya, desde una perspectiva de lucha de clases, la resistencia de los jóvenes de clase obrera a la cultura escolar hegemónica y concibe la cultura juvenil como subalterna y rebelde. En este sentido señala que los estudios actuales sobre jóvenes han superado la noción de la cultura juvenil como subalterna y presentan a los jóvenes como protagonistas en la creación de nuevos estilos culturales (Feixa, 1999y 2005; Reguillo, 2000; Urteaga, 2007)

Algunas están más institucionalizadas, otras se impulsan desde los márgenes, existe una multiplicidad de prácticas escolares de este tipo. A nosotros nos interesa analizar una en particular: aquellas propuestas educativas orientadas a la producción de medios de comunicación gráficos y audiovisuales. Se trata de proyectos impulsados por docentes de distintas materias que incorporan tecnologías (los tipos de tecnologías y modos de usarlas varía según el caso) y articulan diferentes lenguajes para la producción de discursos mediáticos colectivos. Estos discursos involucran diferentes temáticas (curriculares, barriales, culturales), se materializan en distintos soportes y a su vez en distintos géneros (ficción, no ficción, documental, parodias, spot para campañas, informes, entrevistas, historietas, etc.) Las producciones circulan por fuera de las aulas, se presentan en diferentes ámbitos, y en este sentido se constituyen en medios de comunicación.

Para los fines de este trabajo, recuperaremos las experiencias de grupos de jóvenes que participaron de la realización de una revista escolar y de un audiovisual, en dos escuelas públicas de la ciudad de córdoba.

Es importante mencionar que accedemos a las experiencias de los sujetos a partir de sus relatos. Es decir que cuando buscamos reconstruir las experiencias, no nos interesan las vivencias en tanto acontecimientos o hecho, sino los sentidos que los sujetos construyen en torno a esas vivencias. Entendemos que las experiencias existen en el acto de narrarlas, y los sujetos, al construir sus relatos ubican sus experiencias en universos de significados que entroncan con el mundo social y cultural en el que dicha experiencia se genera (Rivas Flores y Leite Mendéz, 2010).

En función de esto, establecimos que aquello que "los jóvenes dicen" sería la puerta de entrada a las experiencias. Esto implicó recuperar lo que dicen a partir de sus producciones y las entrevistas grupales, y establecer diferentes dimensiones:

- Los temas que se abordan en las producciones.
- Los modos de participar en la propuesta.
- Lo que se aprende.
-La visibilidad en tanto lo que se produce tiene circulación pública.

A partir del análisis de estas dimensiones, buscamos empezar a reconstruir los modos de ser jóvenes /estudiantes que se habilitan, o cómo decíamos antes, los nuevos modos de habitar las escuelas.

1) Los temas que se abordan: **"*Hablamos de cosas importantes".***

Participación en la definición: Los jóvenes entienden que son ellos mismos los que deciden sobre qué temas hablar, y en este sentido consideran, si bien el/la docente corrige, agrega y/o sugiere, ellos tienen la libertad para decir lo que quieran.

"Nos juntamos, pensamos cuales son los temas más importantes que pasan alrededor, después venimos compartimos eso y entre todos decidimos"

Relevancia de los temas: Según los jóvenes, en sus producciones se abordan "temas importantes" (a diferencia de otras producciones escolares dónde las temáticas son educativas pero no

"importantes") y principalmente estos temas refieren a diferentes cuestiones que pasan en el barrio. Con "importantes", quieren decir que resultan de interés no sólo para ellos y/o sus profesores, sino que son de interés para la comunidad. Al mismo tiempo consideran que por lo general, los temas no tienen relación con los contenidos curriculares.

"(…) por ejemplo, hablamos del maltrato policial… ese es un tema que no tiene nada que ver con la escuela".

Incorporación de otros saberes y otras fuentes de conocimientos: Ligado a los temas que se eligen para abordar, está la selección de las fuentes. Es decir, dónde buscar la información, a quién recurrir, etc. Si bien cuando analizábamos las entrevistas de los docentes ya señalamos que una de las principales características de estas propuestas educativas es que se habilitan y legitiman otros saberes, al indagar en los relatos de los jóvenes notamos cuán significativo se torna incorporar otras voces a la construcción de conocimiento: "*la opinión de la gente que sabe*". Por ejemplo, se menciona que para abordar la temática del SIDA, le hicieron una entrevista un especialista que trabaja en el hospital Rawson, y que además (y tal vez esto era lo que más lo legitimaba frente a los chicos) es portador de HIV; en este mismo sentido también recuerdan que para hablar de Dictadura y Derechos Humanos, fueron de viaje hasta el Sitio para la Memoria La Perla (ex centro clandestino de detención) y entrevistaron a miembros de la agrupación HIJOS.

En otros casos, las producciones no requieren de las voces de especialistas, porque lo que legitima el saber son las vivencias directas. Por ejemplo, cuando abordan el tema de embarazo adolescente, se entrevista a las compañeras que son madres, o cuando hacen un informe acerca de los bailes de La Mona, son ellos mismos los cronistas.

2) los Modos de participar y organizar el trabajo: ***"Cada uno hace lo que le pinta"***

Diferentes roles y compromisos: Los jóvenes entienden que aquí se les habilitan diferentes modos de participar, que no necesariamente todos tienen que hacer lo mismo, e incluso que es deseable que asuman diferentes tareas en las acciones concretas. También reconocen que las tareas varían, y que no siempre se asumen los mismos roles.

"(…) había un chico que filmaba, otro que les callaba las jeta a todos para que estemos más tranquilos, y yo era el que hablaba frente a la cámara".

Usos de otros espacios y tiempos: Si bien en las entrevistas a los docentes se hace referencia al "caos" que implica que los diferentes grupos hagan diferentes cosas de manera simultánea en diferentes espacios (entran y salen del curso con la cámara, hacen entrevistas en los pasillos, van a otros cursos a buscar entrevistados, filman en la biblioteca, etc.) este aspecto no es referenciado por los jóvenes. Probablemente aquí ellos no perciben una diferencia tan significativa en relación a las otras prácticas escolares. En una entrevista, cuando se les hace una pregunta explícita por esto, uno de ellos responde:

"Siempre salimos y entramos del curso cuando queremos… la diferencia es que en éstas (se refiere a las clases en dónde hacen este tipo de producciones) *si nos dejan hacerlo"*

Entendemos que para ellos, la diferencia principal en relación al resto de las actividades que realizan en la escuela, son las instancias en la que tienen que salir a buscar la información, a hacer las entrevistas, a sacar las fotos, etc.

La posibilidad de poner en juego otros saberes/ habilidades: Los jóvenes reconocen que en estas prácticas pueden poner en juego algunos saberes aprendidos en otros espacios, que por lo general no tienen un reconocimiento dentro de la lógica escolar. Nos referimos a los saberes vinculados a las tecnologías, a los lenguajes digitales, pero también a otras habilidades diversas que ellos (re) descubren en el mismo hacer.

(…) con las entrevistas, me salió fácil, ¡yo soy bueno para eso! Por que yo no uso...no anoto antes, como me estás haciendo vos, las cosas que tengo que decir. Lo, tengo todo en mi cabeza.

3) Lo que se aprende **"*A no tener vergüenza*":**

Sobre los temas que abordan: Los jóvenes reconocen que con estas propuestas pueden aprender sobre temas que no conocían, o reconocer nuevos aspectos en relación a temas que ya conocían.

"(…) siempre hay cosas interesantes en este barrio… la comunidad boliviana, por ejemplo, yo no lo conocía mucho sobre ellos".

El uso de tecnologías: si bien se parte de saberes previos, en la mayoría de los casos se trata de saberes vinculados a los usos de las tecnologías en tanto consumidores, pero no como productores. En este sentido los jóvenes reconocen que aprenden sobre cuestiones puntuales tales como a usar los micrófonos, a editar los videos, etc. Por lo general este tipo de aprendizajes se da a partir del "ensayo – error". Por ejemplo, cuentan que hicieron una entrevista a unos vecinos históricos del barrio y cuando quisieron escucharla, no se había grabado nada.

"(…) ahí nos dimos cuenta que habíamos usado mal el corbatero[4], la tuvimos que hacer de nuevo!".

A posicionarse frente a otros: En relación a lo que ellos reconocen como aprendizajes, tal vez uno de los aspectos más significativos al que hacen referencia sean las diferentes instancias en las que tienen que presentar sus producciones (actos escolares, eventos culturales, etc.).

"La revista nos ayuda a no tener vergüenza. Con la revista tuvimos que hablar delante de mucha gente y antes no nos animábamos a eso".

Encontramos que este aspecto tiene relación con lo dicen algunos de los docentes entrevistados: que estás desde estas propuestas educativas se busca posicionar a los jóvenes en el lugar de productores culturales. Esto es más que decir o hacer un medio de comunicación, es asumir el lugar

[4] Se denomina "corbatero" a un tipo de micrófono pequeño que se coloca por lo general en la solapa de la persona que habla.

de la enunciación frente a otros, y esos otros a veces se hacen presenten, están allí. En eso consiste el momento de presentación de las producciones.

"Fue algo emocionante, al mismo tiempo te daba ciertos nervios estar presentando algo que te representaba a vos y delante de otras personas que no conocías, vos lo querés hacer de la mejor forma… por eso te da un poco de nervios, pensás que te va a costar pero es como todo al principio. Pero un vez que nos largamos a hablar y pudimos contar de la revista pudimos, como quien dice, pudimos dar ese examen bien, y salieron las cosas muy bien".

4) El reconocimiento de los otros: ***¡Nos pedían autógrafos!"***

La posibilidad de incidir en sus contextos: Los jóvenes que participan de estas propuestas saben que están produciendo "medios de comunicación", es decir que saben que lo que ellos dicen es leído o visto por otros, y esto implica la posibilidad de incidir, de alguna manera en el entorno. Esta idea, probablemente se relaciona con la idea que prevalece en el sentido común, acerca del lugar de los medios en la sociedad: la denuncia, la posibilidad de hacer justicia, el hacer visible lo que está mal para que se tomen medidas en el asunto, etc.

(…) poníamos en la revista esas cosas que necesitábamos y veíamos que del otro lado hubo alguien que nos oyó, que se interesó por nosotros, y bueno empezamos a ver los frutos, vimos que realmente estaban cambiando las cosas en el colegio o en el barrio… eso nos dio la misma emoción que cuando presentamos la revista… eso fue algo tremendo"

"(…) me acuerdo cuando fuimos a hacerle un entrevista a la Ministra de educación[5]*, fuimos por el tema de las computadoras me acuerdo,… estuvo bueno, estuvimos un rato hablando con ella y nos dijo que sí, que nos iba a ayudar… después de eso se pusieron en contacto con el colegio, y después al tiempo llegaron las computadoras".*

Es decir, en este punto no nos interesa si efectivamente hay una relación directa entre lo que se dice, pide, denuncia, etc. en las producciones y las efectivas soluciones a esos problemas. Lo que nos interesa es que para los jóvenes, realizar un medio de comunicación de alguna manera implica experimentar cierto poder. No se trata sólo de expresarse, sino de formar parte del discurso público.

La valoración positiva por parte del "otro" (pares y adultos): En esta misma línea, también hacen referencia a cómo son vistos por los demás, o cómo se reconfigura su propia imagen, a partir de participar de este tipo de propuestas.

"(…) por eso, que participen los jóvenes hoy en día, la gente se sorprende… porque a estas cosas las hacen gente grande, que sabe, que tiene muchos conocimientos sobre muchas cosas… entonces cuando la gente ve que lo hace un alumno, la gente como que nos ve de otra forma".

[5] Le dice Ministra de Educación a quien en realidad es la Secretaría de Educación de la provincia, Delia Provinciali,

"Cuando fuimos a presentarla a la feria del libro es como que te sentís así… uow! (risas) toda la gente te está mirando, ¡y éramos nosotros! (…) y después cuando salimos de presentarla ¡nos pedían autógrafos!"

Conclusiones

Este modo de acercarnos la relación jóvenes – escuela, nos aleja sustancialmente de aquellas miradas más mecanicistas o deterministas que aún prevalecen en algunas producciones teóricas que analizan la reproducción socio cultural en institución escolar, para posicionarnos en aquellas perspectivas que cruzan las determinaciones estructurales con los procesos cotidianos y las prácticas de los sujetos, y en este sentido, nos permiten comprender que en la escuela también son posibles procesos de contra reproducción, producción y resistencia (Rockwell, 1985).

En esta línea, Saucedo (2006) entiende que si bien los jóvenes están en un lugar de subordinación en la escuela, tienen un papel activo en los procesos de apropiación y recreación de los elementos culturales. Por su parte, Reguillo (2000) también asume el papel activo de los jóvenes al reconocer su capacidad de negociación con sistemas e instituciones, y su ambigüedad en los modos de relación con los esquemas dominantes.

Desde este lugar, entendemos que ya no alcanza sólo con analizar cómo los modos hegemónicos de configurar a los estudiantes ya no interpela a los jóvenes que hoy están en las aulas. Creemos que hoy se constituye en un verdadero desafío indagar en los modos en que se están reconstruyendo los modos de ser jóvenes en las escuelas.

Según Falconi (2004) pareciera que todo indica que los estudiantes han comenzado a retirar algunas prácticas del molde del alumno típico de la modernidad. Nosotros creemos además, que estos nuevos modos se ser estudiantes no es impulsado sólo por los jóvenes. Creemos que en esa disputa de sentidos participan diferentes actores, lo que incluye también a docentes.

Entonces nos preguntamos y los invitamos a preguntarse ¿Qué nuevas prácticas se les habilitan desde las escuelas a los jóvenes? ¿Cómo los se apropian o no de esas propuestas? ¿Cómo habitan hoy las escuelas los jóvenes?

Sabemos que abordar estas preguntas a partir del análisis de un tipo de práctica en particular (la producción de medios de comunicación) tiene sus limitaciones. No podríamos (ni pretendemos hacerlo) hacer generalizaciones ni buscar respuestas que expliquen la lo que está pasando en las escuelas secundarias públicas. Estas experiencias son sólo una puerta de ingreso a un universo simbólico complejo, y en este sentido, el análisis de las mismas no pretende dar cuenta de toda la experiencia escolar. Sin embargo creemos que podemos aportar algunas dimensiones o elementos que nos ayuden a complejizar la mirada para reconstruir los múltiples modos en que los jóvenes se apropian, transitan y habitan sus escuelas.

Bibliografía

Chartier, R. (1992) *El Mundo como Representación*, Barcelona, Gedisa.

Dayrell, Juarez (2007). A escola faz juventudes? Reflexoes em torno da socializaçao juvenil. Revista Educ. Soc. 28 (1105 – 1128).

Dubet, F. (2006), El declive de la institución: profe-siones, sujetos e individuos en la modernidad,

Barcelona, Gedisa.

Dubet François y Martuccelli Danilo (1997). En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada.

Duschatzky S.-Corea C., (2002) Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Paidos, Buenos Aires.

Falconi Octavio (2004) Las silenciadas batallas juveniles. ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? En KAIRÓS, Revista de Temas Sociales Nº14. Universidad Nacional de San Luis.

Guerrero Salinas, María Elsa (2000) La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 5, núm.10. México, D.F.

Kessler, Gabriel. (2001) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE - UNESCO

Margulis M. y Urresti, M. (1996) *La juventud es más que una palabra*, Biblos, Buenos Aires.

Reguillo Cruz, Rossana (2000) Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del Desencanto Buenos Aires: Norma.

Rivas Flores**,** Jose Ignacio. y Leite Méndez, Analía (2010) La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. Revista de Educación, 353. pp. 187-209

Rockwell, Elsie (1985) Como observar la reproducción. Ponencia presentada en el Congreso La Práctica Sociológica, UNAM, México. D.F. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_08pole.pdf

---------- (1995) De escuelas, vardas y veredas, en Rockwell E. La Escuela Cotidiana. Colección Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México, DF.

---------- (1996) Claves para la apropiación: Escolarización rural en México.En The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. Levinson, B., Foley D. y Holland D, Editores State of New York University Press.

Saucedo Claudia. (2006) Estudiantes de Secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición de jóvenes en la escuela. Revista Mexicana de Investigación Educativa abril – junio Vol. 11 Nº029 COMIE pp. 403 -429. Distrito Federal Mexico.

Thompson, Edward P. (1989) *La formación de la clase obrera en Inglaterra.* Editorial Crítica. Barcelona.

Urresti, Marcelo, (2000) Cambios de escenarios, experiencia juvenil urbana y escuela; en Tenti Fanfani E. (comp.) "Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones". UNICEF/LOSADA, Buenos Aires.

Varela Julia. y Alvarez Uria Fernando. (1991) Arqueología de la Escuela. Ediciones de la Piqueta. Madrid, 1991.

Weiss Eduardo (2000) Reseña de "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar". Revista mexicana de investigación educativa Volumen 5 N 10 p.355/ 370.

Weiss Eduardo (2012) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. Revista Perfiles Educativos |vol. XXXIV, núm. 135, 2012 | IISUE-UNAM 134

Willis, Paul (1988) Aprendiendo a trbajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajo de clase obrera. Ed. AKAL. Madrid



Normativa, cuidados yJóvenes.

Soru, José Luis
Soru, María Fernanda
jlsoru@hotmail.com
FCEJS
Villa Mercedes- San Luis

Introducción

En este trabajo, se pretende analizar dos concepciones diferentes de niñez y juventud, que subyacen a las Leyes en el ámbito jurídico; y se filtran en las prácticas sociales y educativas que llevan adelante Instituciones que trabajan con niños y adolescentes. En concreto, tomaremos como campo de observación para nuestro análisis, las prácticas de (a) una Escuela Pública de Nivel Secundario y de (b) una Organización no gubernamental, ambas de la Ciudad de Villa Mercedes.

En términos jurídicos, en nuestro país, la vieja y autoritaria Ley Agote.- Nº 10.903.- (Para Regular la tutela pública de menores en riesgo material y moral. "Patronato de Menores" de 1919) fue derogada; y se sancionó una nueva Ley, de Protección Integral del Niño y del Adolescente, Ley. Nº 26.061. Una y otra se sostienen en nociones implícitas, acerca de la infancia y los niños/adolescentes, modos de concebirlos y de considerarlos, así como un lugar asignado en la sociedad y respecto del adulto.

A partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) a la que nuestro país adhirió por Ley de la Nación (23.849/90), y luego incorporó como perspectiva en la Constitución Nacional – en la "reforma del 94"-; dicha perspectiva se constituyó Modelo de Política Social y de Justicia de Niñez. Es decir que al adquirir rango constitucional y jerarquía superior a las leyes, implica su aplicación de manera obligatoria. Así, el Estado debe garantizar en el dictado de Políticas para la infancia y juventud, la Perspectiva de Derecho, de acuerdo con el mandato de la Protección Integral, tanto desde el discurso como desde la acción.

No obstante, es sabido que concepciones jurídicas y concepciones socioculturales, no siempre coinciden en el tiempo. De modo que encontramos que las acciones (sociopolíticas, educativas, etc.), en ocasiones, no van de la mano con lo que puntualmente determina el mandato constitucional. Más bien, asistimos a un *tiempo de transición*, donde habita la diversidad como la desigualdad, vemos en la disposición interna de una Escuela, por ejemplo, que conviven simultáneamente quienes pretenden asumir roles de cuidadores de los derechos de los jóvenes y quienes se oponen o al menos no adhieren a la concepción de protección integral.

Por lo tanto, nos hemos propuesto observar este *tiempo de transición* en nuestros escenarios profesionales, a fin de indagar sobre la posibilidad de que las variables participantes (marcos normativos, concepciones instituidas, políticas públicas) puedan habilitar cambios hacia una cultura del cuidado de los derechos de niños/ñas y adolescentes. Creemos que hacer realidad un cambio de paradigma, solo se puede, desde una construcción colectiva.

Palabras Claves:
Jóvenes- Derechos- Organizaciones

Descripción de dos escenarios: diferentes pero similares.

Luego de la introducción iniciaremos nuestro trabajo realizando las descripciones correspondientes a cada uno de los escenarios en cuestión. Trataremos de indagar en cada uno de ellos, cómo se facilita o por el contrario, se obstaculiza, la concepción de protección integral.

Una Organización del Estado

En primer lugar se ha de mirar una Organización Educativa, Colegio Berni, perteneciente al ámbito público provincial. El edificio se encuentra ubicado en zona urbana, al este de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis), tiene una antigüedad de 20 años y posee nivel secundario con orientación en Comunicación, Arte y Diseño, que se complementa con un Trayecto Técnico Profesional (TTP) con orientación en informática que se dicta en contra turno y entrega, a su finalización, un título intermedio, que se suma, al título de Secundario Técnico.

En esta Escuela funciona un Departamento de Orientación y Asesoría escolar, donde desarrollan su tarea diferentes profesionales, recibiendo problemáticas, inquietudes, derivadas por el cuerpo directivo, preceptores, profesores, padres. También los propios jóvenes se acercan espontáneamente a presentar sus reclamos para que cuiden de ellos, generando la necesidad de un abordaje interdisciplinario. Integran el Departamento: Psicólogos, Trabajadores Sociales, Lic. en Comunicación Institucional.

Miraremos a la comunidad educativa como un todo, conformándola como unidad de análisis.

Desagregando hemos de considerar a: a) Los jóvenes, b) las familias de esos jóvenes, c) los directivos, d) los docentes, e) los no docentes, f) Profesionales que trabajan en la Organización, Y por último, pero no por eso el menos importante, punto g) el Estado.

El Diagnostico Institucional será el documento sobre el cual nos referimos constantemente pues, los integrantes de la Organización fueron quienes formalmente la analizaron y construyeron.

En estas miradas sobre: cuidados y cuidadores, protegidos y protección integral, existen diferentes agentes sociales que participan o están involucrados en este concepto.

Respecto a los jóvenes alumnos, el diagnóstico elaborado por el mismo Colegio, sostiene que:
"… el perfil de alumnos que asisten a la escuela provienen de familias de clase media baja en su mayoría, de jefes de familia que trabajan en fábricas o pequeños comercios, y un porcentaje considerable de ellos son beneficiarios de planes sociales…"
Sobre las particularidades de las familias a las que pertenecen, podemos decir que:
…"Los alumnos provienen de familias que se caracterizan por ser: numerosas, ensambladas, madres jefes de hogar con hijos a cargo, familias de padres separados, familias de bajos ingresos y que en muchos casos no cubren las necesidades básicas de subsistencia, de protección, de afecto, etc."

Lo enunciado es parte de lo escrito y analizado en el diagnostico Institucional, permitiéndonos aventurar que estas caracterizaciones, primero se realizan sobre los alumnos, despojándolos de la categoría de **joven que concurre a la Escuela**. En segundo lugar vemos que el diagnostico Institucional trata de sugerir un origen sobre el posible bajo rendimiento del joven estudiante, culpabilizando (o al menos sugiriéndolo) a la familia. Fundamenta la sugerencia por la constitución y/o situación de vulnerabilidad de la familia; o bien se piensa con ingenuidad que el niño puede ser luego un agente de cambio en ella, cuando es al revés, la sociedad y la familia deben proteger al niño de los estímulos negativos del medio.
En esta Organización Publica, "La Escuela", están institucionalizados los Derechos e instalados marcos normativos, pensados como Políticas públicas y las concepciones de cuidados que ello implica.
Si bien el Paradigma del Control Social de la Infancia-adolescencia, con las modificaciones que posteriormente le insuflo la Doctrina de la Situación Irregular, se supone que ha sido superado en la actualidad por:

- La doctrina de la Protección Integral del Niño o en su evolución el Paradigma de Protección de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.
- Posteriormente con el Paradigma de la Promoción y el Rol Social de la Infancia.

Pero se observa que los diferentes actores que interactúan en la Organización son influenciados por el viejo paradigma del control social de la infancia y adolescencia, esta afirmación que se ve con claridad, cuando el diagnostico escolar enuncia:
…. "Redes de cuidado /cuidadores, ausentes o con poca presencia, que se visualiza desde la institución, en el escaso **control** y acompañamiento, por parte de los padres, tutores o adultos responsables, en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el que atraviesan los jóvenes."…
En estos casos, el fortalecimiento familiar debería implicar un acercamiento a la familia de los niños, no desde la sospecha que alimentaba la ley de patronato, que la entendía como parte del problema, sino como parte de la solución (Minuchin P, Colapinto, J; Minuchin, S.; 2000: 44), es decir, como el recurso más apropiado para la crianza y protección de los niños y niñas.

En todos los casos, la intervención para proteger, no apunta a transformar condiciones que rodean al niño y que son reproductoras de su vulnerabilidad, sean éstas de orden familiar o bien de carácter institucionales.

Consideramos a esta Organización que nos ocupa, como una construcción del estado, ligada a la trasmisión y socialización de una Población que es considerada por ella como homogénea. Pero que en la realidad no lo es, siendo que la diversidad de factores que inciden sobre su diario accionar no han sido considerados, invisibilizando de esa manera, la diversidad existente.

De ésta forma, ante diferentes requerimientos de los alumnos, a quienes no se los considera en su calidad de jóvenes, se les trata según los criterios instituidos desde la mirada de considerar a los menores de edad "objetos de tutela" y "no sujetos de derecho", dejando sin respuestas o al menos con respuesta insuficientes, a las demandas complejas que diariamente se presentan.

Aquí es cuando rememoramos la vieja Ley, que asignaba al adulto la función de guía, hasta tanto el menor de edad asuma su capacidad autónoma.

Apareciendo así distintas figuras: responsables, guías, cuidadores, primero los padres, el educador, el sacerdote, el policía, en una primera instancia. Más tarde el pediatra, el psicólogo, el psiquiatra. Últimamente el psicopedagogo, el neurólogo, el trabajador social, pudiendo incluir también al conductor de TV.-

Siguiendo con esa distribución de responsabilidades enunciadas anteriormente, el diagnóstico de la Organización le asigna, al Colegio, esa carga y responsabilidad que no elude, mostrando que la relación entre niño/adolescente-adulto es siempre asimétrica.

Fundado en el antiguo sentido tutelar, es el adulto el responsable del adolescente , y por ende el principal referente como cuidador por excelencia, ya que este no cuenta con la capacidad de llevar adelante su vida por su propios medios, son "inimputables" no solo legalmente sino respecto de toda conducta que pueda ser considerada "adulta".

Pese a la derogación de la vieja y autoritaria Ley Agote, sigue existiendo en el imaginario de la sociedad, y en este caso el Colegio, sus contenidos ideológicos "Tutelar o de la Situación Irregular", los que se resisten a su remoción, pese a la sanción de la nueva Ley Protección Integral del Niño y del Adolescente (26.061), referidos a la "Protección Integral".

Para nuestro análisis y posterior reflexión, tomamos como eje de análisis los marcos normativos como principal herramienta habilitantes para los cambios, que nos permitirán transitar hacia una concepción de derechos de niños/ñas y adolescentes, protegidos de manera integral.

Una Organización Civil

El otro escenario de nuestro interés es una Organización que la podemos ubicar en un sector perteneciente a la división que podemos realizar de la sociedad, a saber:

- Estado

- Privado
- Tercer Sector

Siguiendo esta clasificación, la anterior pertenecía al Estado a ahora, analizaremos una fundación perteneciente al Tercer Sector, una fundación no es independiente de la ONG, sino que es una más entre los diferentes tipos de organizaciones no gubernamentales existentes, como las asociaciones o las cooperativas, por ejemplo. Así, se trata simplemente una manera de definir jurídicamente al tipo de organización, pues como objetivos y causas tiene de hecho las mismas que cualquier ONG en función de su ámbito territorial de actuación.

La Fundación a la cual nos referiremos, trabaja alrededor del eje Salud y Recreación, desde la Promoción y la Prevención. Se encuentra ubicada en la zona urbana, al Norte de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis), en el Barrio Estación. Ella comparte el espacio físico con otra organización "casa cultural de títeres".

Tiene una antigüedad de 3 años. Funciona orgánicamente a través de una comisión conformada por Presidente, Secretario y Tesorero, que se reúne periódicamente con el resto de los agentes que trabajan y participan en la Fundación. En esas reuniones se ponen a consideración de la totalidad de sus participantes, los objetivos institucionales, se planifican acciones y actividades que los comprometen a todos, no solo desde la planificación sino también desde el hacer activo, incluyendo a los presentes y a los que pueden de manera potencial hacer su aporte.

Efectiviza sus objetivos a través de proyectos que son llevados adelante por un equipo responsable interdisciplinario. Los distintos proyectos circunscriben una población específica que se define como destinatarios de la propuesta. Hemos seleccionado tres de estos proyectos para comentar experiencias concretas llevadas a cabo en el marco de los mismos. Este será nuestro material de análisis que nos permitirá visualizar algunos rasgos que los lineamientos jurídicos dejan en las prácticas de ésta organización.

En primer lugar, un **proyecto de Promoción de Lectura Infantil**, de corte comunitario, llamado **"Patio de la Alegría"**; que pretende favorecer la relación del sujeto-niño con el objeto cultural lenguaje. Entendiendo éste último como un tesoro cultural que se pone espontáneamente en interacción con los vivientes. El dispositivo[1] funciona de la siguiente manera: son encuentros mensuales de dos horas y media, en espacios públicos de la ciudad como plazas, o en la sede de la Fundación. Los primeros 40 minutos están destinados a la interacción espontanea con los libros, dispuestos allí en cómodos rincones de lectura (rinconcitos con almohadones, o colchonetas sobre el césped). Los niños van tomando los libros por los cuales se sienten atraídos. Algunos se aíslan y los leen en el silencia de su soledad; otros los ojean concentrándose más en las imágenes y requiriendo la atención de algún otro. Es decir, utilizando el libro para estar conectado, enlazado con otros.

[1] Se entiende por dispositivo la idea de construcción intencional de una singular máquina para hacer ver, en el marco de un proceso de reflexión sobre lo social, lo cual implica una estrategia para la acción.… Salazar Villava, Claudia Mónica: "Dispositivos: máquinas de visibilidad" , ANUARIO DE INVESTIGACIÓN 2003 • UAM-X • MÉXICO • 2004 • PP. 291-299

También suelen armarse grupos de lectura en donde leen por turnos y en otros momentos la lectura queda en manos de quienes coordinan la propuesta con el propósito firme de seguir haciéndola circular.

Luego, en un segundo momento, se destina un tiempo a actividades de distinto tipo con un fin expresivo y creativo. Actividades que se seleccionan haciendo referencia a alguna fecha convocante del mes como el día de los derechos humanos, del amigo, el inicio de una estación, el día del animal, etc.; y se intenta "decir" algo en relación a eso, algo colectivamente. Este segundo momento del dispositivo suele estar coordinado por talleristas y/o artistas invitados de la ciudad.

En segundo lugar, miramos otro de los **proyectos de la organización** destinado a jóvenes con necesidades especiales. Se llama **"Pata de Perro"** y consiste en realizar lo que han llamado "Salidas socializadoras", una vez al mes. El grupo es abierto, esto es, a cada salida pueden asistir quienes así lo decidan, pudiendo no elegirlo cada vez, sin que esto signifique que se le considere una falta. Se persigue el objetivo de la socialización entre ellos y entre cada uno y distintos objeto sociales y culturales. El "caminar" distintos espacios públicos como plazas, parques, bares, restaurante, asistir a recitales, etc., efectiviza una incorporación real de las personas en condición de discapacidad a la vida social y cotidiana del resto de la sociedad. Además, se incorporan hábitos y otros aprendizajes. En suma, es posible orientar hacia el empoderamiento subjetivo de las personas y la conquista de autonomía.

Análisis comparativo: ejes

Hasta aquí hemos realizado descripciones generales y específicas de los dos escenarios en cuestión. Así mismo, hemos ido compartiendo algunos adelantos preliminares acerca de lo descripto. No obstante, ahora nos proponemos realizar un análisis de mayor profundidad, comparando los datos recabado en los dos escenarios o campos de investigación.

Principalmente, pretendemos visualizar en las practicas, las huellas de lo que dispone la Ley o su ausencia.

Para esta profundización hemos construido los dos siguientes Ejes, a fin de llevar a cabo la comparación y análisis.

Funcionamiento Institucional: Se considera aquí, el marco estructural de la institución, relaciones mantenidas con otras Organizaciones, relaciones mantenidas internamente, dinámicas institucionales. Referiremos aquí a las caracterizaciones generales de los apartados anteriores.

Organización y realización de actividades: Trataremos de objetivar los modos en que se organizan las actividades, desde algunos interrogantes: ¿Cómo se llevan a cabo las planificaciones? ¿Cómo se seleccionan las actividades a realizar? Y luego ¿cómo se ejecutan?

EJE I: Funcionamiento Institucional

Nos referiremos primeramente al escenario dependiente del Estado, quien nos muestra diferentes sujetos y por ende diferentes miradas. Comenzaremos tratando de visualizar las relaciones existentes al interior de la Organización y su dinámica, en primer lugar la consideración del joven, luego la de la Organización y por último la del equipo que integra el Dto. de Orientación y Asesoría Escolar.

La Mirada del Joven

La escuela secundaria tal cual nos muestra nuestra experiencia, resulta para los jóvenes un lugar importante, está muy presente en sus vidas y tiene varios sentidos, se puede afirmar frente a las respuestas de los jóvenes ante la pregunta realizada a quienes concurren al Departamento de Orientación y Asesoría Escolar: ¿Cómo definirían a la Escuela donde están asistiendo?

A lo que respondieron fundamentalmente: el lugar para hacerse amigos, encontrarse con …"otros chicos y chicas como nosotros"…

Se ha detectado que, los jóvenes, consideran a la escuela, importantísima para la sociabilidad juvenil, dado que comparten experiencias (Buenas y malas), en especial a situaciones de la vida por la que están atravesando (Noviazgo, embarazos, temores, adicciones, riñas, liderazgos, etc.), allí se practica no solo la relación con los pares generacionales, sino con otras generaciones y entre los géneros."

Para otros es un lugar al cual asisten en búsqueda de saberes para nutrir su "caja de herramientas de conocimientos", que les permita un mejor posicionamiento al momento de postularse para un puesto laboral o acceder a estudios superiores.

También reconocen que el gobierno del colegio esta en mano de los "adultos", y que la organización escolar no pierde oportunidad, para mostrar esa asimetría y que, a diario, se ve objetivada mediante: imposición de amonestaciones, exigencia del uso obligatorio del uniforme y acciones que solo ponen en evidencian, el poder que ejercen los adultos y no, el interés en la protección integral del joven.

Vemos que en el imaginario de la Organización está instalada e instituida la concepción tutelar sobre los jóvenes alumnos y no el de protección, en este sentido, es que, planteamos algunos supuestos de como los alumnos: miran, califican y se refieren a este escenario, usando términos tales como: aburrido, autoritario, excluyente, donde se marcan diferencias, desigualdades, distinciones, etc.

Manifiestan que no son consultados para cuestiones donde son activos destinatarios y participes obligados: elaboración de los contenidos curriculares, normas de convivencia, acuerdos entre diferentes actores de la Organización, etc., no sintiendo como propias esas cuestiones, que, de ser convocados podrían incluir actividades y saberes que sean de su interés.

La mirada de la Escuela. (sobre el Joven que concurre al colegio Berni).

Esta lo "mira" al joven, a su ingreso, como "alumno" y no como "Joven", (y esto de por sí ya es todo un gran tema de debate).

Esperando que se comporte de determinada manera dentro de esta Organización, es decir: tranquilo, estudiosos, obediente, que no use aros, piercing, tatuajes, que no use gorra, y que al cabello lo lleve corto o bien atado en el caso de las jóvenes.

Las características que identifican al joven como tal, no están contempladas en el reglamento del colegio, ya que lo ve como alumno, situaciones que generan una permanente tensión, dificultando la comunicación, entre los diferentes públicos de la Organización.-

Vemos en este escenario, los diferentes posicionamientos discursivos, que desde la idea de ámbito público (en el sentido de Habermas), están permanentemente incidiendo en este terreno de interacción.

Tales tensiones están acentuados por las diferencias inter-generacionales, donde es el adulto quien genera y aplica la norma, habla sobre ella, sin considerar la participación, ni opinión del joven, como el ser autónomo que es en verdad; es más, la organización lo visualiza como un ser trasgresor, desafiante de la autoridad y no adaptable al orden establecido.-

Dentro de esta tensión, veremos los discursos que sobre los cuidados, tienen los docentes, directivos y preceptores.

Los docentes, hacen alusión, como problemática recurrente e inhibidora del cuidado, …"a la violencia, principalmente entre los mismos jóvenes, violencia que interrumpe o bloquea su labor diaria, impidiendo dar clase, dispersando la atención dentro del aula, generando desorden, provocaciones, agresiones físicas y verbales..."

Los Directivos, desconocen en los jóvenes que asisten al colegio, la existencia de problemáticas de índole familiar, social, económicas, que ponen al joven en una situación de vulnerabilidad, haciendo peligrar su continuidad dentro de la Organización e imposibilitando su cuidado. También consideran la falta de apoyo y escasa presencia de los adultos responsables de los jóvenes, en especial cuando se los convoca a determinadas actividades tales como: talleres, jornadas, reuniones etc.

Los preceptores, un público participante muy especial, postulamos, que ellos son quienes comparten la mayor parte del tiempo con los jóvenes, los conocen a todos y cada uno de ellos en particular y en algunos casos, las problemáticas más privadas de su vida cotidiana, siendo los cuidadores más cercanos que tienen los jóvenes.-

La mirada del equipo de profesionales del Departamento de Orientación y Asesoría Escolar, tiene como función reconocer o visualizar la existencia de alguna brecha, en el escenario que estamos describiendo, a fin de indagar en esos intersticios, posibilidades para que se pueda producir, un espacio para la reflexión, que conduzca a posibles cambios sobre el concepto de cuidadores.-

De la relación que se pueda construir entre los diferentes públicos que interactúan en este escenario, surgirán las diversas representaciones sociales de aquellas cuestiones que son vistas como problemas o ruidos y que no solo dificultan la comunicación interna, sino que también la acción de los cuidadores.-

Como accionan estos profesionales al tratar de oficiar de nexo y mediar entre los diferentes agentes sociales enunciados?:

Se llevan a cabo acciones a fin de propiciar una concepción de cuidadores, que convivan, se comuniquen, acepten al otro que no es igual a él y los jóvenes puedan realizar su trayectoria escolar sin dejar de ser tales.

Se implementaran distintas estrategias (jornadas de reflexión, talleres con alumnos, padres, docentes, preceptores etc) para lograr o facilitar la construcción del "nosotros", el trabajo en equipo, colaborativo y una forma de mirar y mirase así mismo, como parte de la organización educativa Colegio N° 20 Antonio Berni.

Y las mencionadas estrategias no se detienen en la Organización donde se interactúa, como es necesaria la participación de otros públicos, agentes portadores de satisfactores, es que se amplía el escenario, recurriendo a otros agentes externos, tanto del ámbito públicos como privado, a fin de lograr la construcción de redes que aporten al cuidado y crecimiento interno del Colegio.

Hasta aquí la Organización dependiente del Estado, en adelante trataremos de seguir el análisis y comparación del EJE I: Funcionamiento Institucional, pero mirando el otro escenario que es la Fundación "***Despejarte.com"*** en el ámbito de la educación no formal, en tanto prácticas socioeducativas.-

Acciona actividades de manera independiente y otra es la modalidad en que funcionan, si la comparamos con la anterior organización Estatal, aquí se construyen y practican relaciones más participativas y democráticas.

Hemos comentado en la descripción de la misma, realizada en el apartado anterior, la estructura interna con la que cuenta la Fundación. Dicha estructura (presidenta, tesorero y secretario), la obligatoriedad de la renovación anual de las personas que se desempeñan en cada cargo y los documentos, bajo la forma de actas, que se debe elaborar sobre cada reunión, decisión y evento realizado son los elementos de formalidad estructurales de este formato institucional. Es decir, que también la organización civil se sostiene en algún tipo de marco estructural e incluso legal (debe contar con personería jurídica, realizar declaración de ingresos y egresos, de manera formal y el Estado a través del Órgano pertinente realiza un control ya establecido, etc.). No obstante, las características de dicha estructura favorecen otro tipo de dinámicas organizacionales que se basan en la participación y democratización institucional. A modo ilustrativo podemos comentar cómo se eligen las personas que ocuparan los cargos de presidente, tesorero y secretario. Las personas interesadas en ejercerlos, haciéndose cargo de tal intensión, se proponen a desempeñarse en la función. Se pone a consideración del resto de los miembros y cada quién realiza su votación al respecto.

En relación a los proyectos que funcionaran cada año el modo operandis es el siguiente: los proyectos son presentados voluntariamente por diferentes personas que se acercan a la fundación. Ellos se presentan por escrito y el único criterio selectivo es adecuarse a los objetivos y misiones institucionales de la Fundación, en este caso, el eje de promoción y prevención de la salud. El resto de los lineamientos de cada proyecto son a coordinar oportunamente al interior de la organización,

como por ejemplo días y horarios; y aquellas otras especificaciones metodológicas de la propuesta quedan absolutamente en la libertad de quienes lleven a cabo la actividad, como por ejemplo estructura de la clase, contenido a trabajar, dinámicas grupales a utilizar, articulación con las familias de los niños, niñas y/o adolescentes beneficiarios de la propuesta, etc.

Como se mencionó, existen proyectos institucionales que pretenden nuclear o convocar la participación de todos los miembros de la Fundación, es decir, a los encargados e integrantes de los otros proyectos. Un ejemplo es el Patio de la Alegría que, si bien es coordinado por un equipo determinado, pretende estimular la relación con los otros equipos, quienes eventualmente quedan a cargo de alguna instancia de la propuesta. No obstante, esto se sostiene como invitación. Es decir, que no existe lo obligación de participar o accionar de una manera determinada.

EJE II: Organización y realización de actividades

Cuando miramos al Colegio Berni, vemos que subyacen, al interior de esta organización conceptualizaciones y acciones pertenecientes a la concepción de la vieja Ley "Agote". Esa ley consideraba a los menores de edad "objetos de tutela" y no "sujetos de derecho", como prevé la Convención sobre los Derechos del Niño. Al momento de la instauración de la Ley 10903 (1919), se tenía la visión de la infancia, como una etapa inocente e idílica que despierta sentimientos de compasión y en el caso de los niños más pobres, sentimientos de caridad, ha subsistido en simultáneo con una visión de los niños como seres incompletos, impredecibles, rebeldes e incapaces, sobre quienes era necesario ejercer un control y una disciplina estricta para lograr su inclusión en el orden social. Si bien esta perspectiva se reitera aún hoy en ciertos discursos, en su momento constituyó la visión hegemónica, sin otras con las cuales confrontar, por lo que la forma de referirse a los niños reflejaba esa visión sin reparos o sin los eufemismos a través de los cuales se presenta en la actualidad en los discursos más conservadores.

Acordamos con el sentido que las ideas paternalistas de protección y dependencia van destruyendo la creatividad infantil, eliminando la subjetividad de la infancia al ser considerados los jóvenes como "objetos de tutela", coartando la posibilidad de un verdadero protagonismo no solo individual sino también y necesariamente colectivo.

La mirada de ese paradigma tutelar se ve reflejado en la actividades que se desarrollan durante el año académico. Y se ha naturalizado de tal manera que será difícil implementar un cambio rotundo en los imaginarios de la comunidad educativa, para que miren al niño, niña y adolescente desde una concepción de la protección integral.

Otra es la incidencia de los conceptos y principios que rigen la actual Ley de Protección Integral del Niño y del Adolescente (26.061) en la forma de realizarse las practicas en el otro escenario que hemos observado, el de la Organización civil. Las acciones realizadas aquí, van en consonancia con las nuevas concepciones que la Ley contempla.

A continuación citaremos ejemplos concretos referidos a uno y otro escenario para evidenciar este contraste. El eje de análisis será los modos de proceder en todo lo que a organización y realización de actividades respecte.

De la Organización educativa del Estado, hemos observado el modo de proceder respecto a la posibilidad de concurrir a la "Feria del Libro" o los campeonatos Intercolegiales.

Para cualquiera de las dos actividades, la consulta a los jóvenes respecto a sus inclinaciones o preferencias nunca se pone en marcha, además de ser impensable.

En primer lugar, quienes concurran a la Feria del Libro, son designados, no se le pregunta si les interesa o no, el horario está determinado por la Organización, al igual que las conferencias o espacio a visitar esta previsto desde la mirada de los adultos.

Los intercolegiales son tomados como parte de la Educación Física determinada, sin que los jóvenes incidan con propuestas u opiniones.

En contraste, desde el proyecto **Pata de Perro** (Implementado en la Fundación), las actividades son planificadas durante la salida anterior, consensuada al interior del conjunto de asistentes. Es decir, que es en ese espacio de encuentro, se utiliza para indagar intereses de cada uno de ellos y se los incluye en la planificación de la actividad. De esta manera, se hace explicito el rol de participación e implicancia en la planificación y gestión de las actividades que desarrollan, además de la ejecución del proyecto. Incluso, en ocasiones, quedan a cargo de alguna gestión particular como conseguir un lugar (la casa de camping de algún familiar) o llevar un juego para la salida de campo a realizar o solamente invitar a otro nuevo amigo a la salida nocturna que se haya elegido organizar.

De esta forma, por un lado, se entiende que la propuesta es elaborada desde una "necesidad sentida"[2] que recoge tanto como aloja aquello de las inquietudes genuinas del grupo. Por otro lado, se atribuye un rol activo y participativo del grupo de niños, niñas y adolescentes del que forman parte. De una y otra forma, se evidencia la noción de juventud que sostiene estas prácticas; así como el tipo de principios que constituye la relación entre joven y adulto.

Es aquí que, sobre el eje de una asimetría, aparece la figura de un adulto responsable y referente, no un adulto "a cargo" (de quienes no se pueden encargar por si mismos). No obstante, a pesar de la asimetría sostenida, aparece también el reconocimiento de los intereses y capacidades de niños, niñas y adolescentes, lo cual no ocurre en lo observado con respecto a las actividades realizadas en la Institución educativa. No se entiende que ellos, deben ser "guiados" por alguien, más capaz de tomar las decisiones correctas, que ellos por su condición evolutiva (ser jóvenes) no podrían hacerlo.

[2] (Tomado del concepto del autor: Bradshaw, J.: The concept of social need. New Society, 30:640-643, 1972. Quien afirma en su publicación: …Necesidades sentidas o experimentadas: Son las basadas en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre determinada carencia. Es, por tanto, una apreciación subjetiva, condicionada por factores psicológicos y psicosociales particulares. Sin embargo, desde una perspectiva comunitaria no se puede negar que cuando muchos miembros de una comunidad sienten lo mismo, ese hecho tiene estatuto de realidad social y que la verdad de lo social no es patrimonio de los expertos detentadores del saber científico o técnico….)

Así, nos encuentra aquí, en las prácticas observadas en la Fundación, aquellas nociones kantianas que subyacen a la ley Agote.

La idea de minoría de edad de Kant posicionaba al menor de edad como un discapacitado ejecutivo (no puede decidir), epistemológico (no entiende aun). En suma, una discapacidad moral en tanto lo imposibilita de poder discernir la realidad, el bien y el mal, lo correcto y/o incorrecto. Quedando impotente ante la realidad sin poder dominarla ni decidir sobre ella (CITA). Lo cual como se mencionó parece seguir vigente en las nociones subyacentes a las practicas observadas en la organización educativa del estado.

De lo contrario, en las prácticas del otro escenario, el sujeto-joven puede y es participe de las decisiones que lo conciernen. Incluso, son agentes activos y responsables de la planificación e ideación de las mismas.

Otro tanto pudo observarse en las prácticas enmarcadas en el mencionado "Patio de la Alegría" que también se desarrolla en la Organización Civil en cuestión. Quienes participan de esta actividad son niños que asisten con sus familias, quienes pueden participan igualmente de la actividad. La entrada y salida al dispositivo es absolutamente voluntaria y ninguna de estas conductas recibe ni un premio ni una sanción. La libertad de participar se ve también en el hecho de que pueda suceder que, a pesar de la continuidad de las instancias que ofrece el dispositivo, las actividades tengan momentos de simultaneidad. Es decir, hay niños que se quedan las dos horas en el primer momento de interacción con los libros (y por su intermedio con el lenguaje) y no pasan por la otra instancia. Sería importante mencionar que no aparece en esta escena el "no prestan atención", "el portarse mal" o fenómenos parecidos. A primera visto, esto podría atribuirse a la no obligatoriedad de la presencia de las personas. No obstante, bien podría dejarse abierto el interrogante para indagar otras variables como los aspectos metodológicos de la propuesta y como la concepción de niño subyacente en la propuesta, y el lugar que se le es asignado ahí, como elementos que constituyen el tipo de marco de la actividad y el funcionamiento que así se desarrolla.

Los espacios educativos que comparten constantemente, son móviles, los lugares donde se reúnen los niñas, niños y jóvenes son espacios de aprendizaje social y político.[3] Y como enuncia Piotti, Maria en su ponencia en la Ciudad de Villa María, en referencia al Paradigma de promoción de la infancia

…Es una pedagogía donde l@s propi@s niñ@s la ejercitan, buscan conocerse y conocer su realidad, el porqué de la pobreza, capacitarse desarrollando el espíritu crítico, buscar soluciones a sus problemas con iniciativa y participación en las decisiones y defender sus derechos y sus organizaciones.. Es una pedagogía de resistencia organizada, de juegos, de encuentros para cambiar sus condiciones de vida y de trabajo…

[3] Piotti, María L. (2010). "Trabajo Social en las Estrategias con Niñas/os y Adolescentes" Ponencia presentada a III Jornadas Regionales de Trabajo Social: "Políticas Sociales, ciudadanía y justicia social. Desde Argentina hacia Latinoamérica" Ciudad de Villa María. Pcia. de Córdoba.

En ese sentido, vemos esa búsqueda en los niños, niñas y adolescentes que participan en este dispositivo y creemos que los lineamientos de la nueva Ley están presentes aquí.

Las Huellas en nosotros: Interrogantes que nos propone el trabajo

Se nos plantean algunas cuestiones que nos permitirán ampliar nuestra mirada sobre los jóvenes alumnos del colegio Berni, y por extensión a otros jóvenes que realizan trayectorias similares en diferentes Organizaciones educativas de la Provincia, sus trayectorias de vida, sus expectativas respecto a quienes cuidan de ellos o no y hasta donde, los que deberían cuidar, llevan a cabo su tarea.

Los Jóvenes alumnos, tienen real comprensión del derecho que se está intentando proteger?

Consideran a la Escuela, un lugar para: hacerse amigos, adquirir saberes, cumplir con el mandato de la obligatoriedad escolar o buscan protección frente a las vicisitudes de la vida?

El colegio conoce las expectativas, temores y aspiraciones de los jóvenes, como insumo para planificar su verdadera protección integral?

Qué papel juega la familia en la trayectoria escolar de sus hijos, está presente, ausente, los cuida o los descuida…?

Podremos nosotros como integrantes del Departamento de Orientación y Asesoría Escolar, construir estrategias que contribuyan a mejorar las condiciones del escenario, donde se desarrollan estas trayectorias, a fin de instalar un real sentido de protección integral?

En relación a la tarea desarrollada en la Fundación a la cual nos hemos referido, su accionar desde la Promoción y la Prevención, cumple con el espíritu del paradigma de la promoción social o el rol social de la infancia- adolescencia.

Postulamos que sería un principio del camino a recorrer para socializar la tarea y lograr que sea agente multiplicador de esta construcción social que es la protección integral, de los niños, niñas y adolescentes

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1988) la distinción: Criterio y base bases social del gusto.Madrid. Taurus:

Carballeda Alfredo. La Intervención en lo Social.- Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales.-Editorial: PAIDOS.- 2002.- ISBN: 9789501245141

Carli Sandra. Historia de la Infancia: una mirada a la relación entre Cultura, Educación, Sociedad y Política en Argentina.

Casal Joaquim, Universidad Autónoma de Barcelona – España.- .-Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración.-

Chávez Mariana.- "Jóvenes, Territorio y complicidades una Antropología de la Juventud Urbana", cap.7 -Jóvenes en la escuela, Espacio Editorial. Bs As, 2010.-

Fernández Enguita Mariano.- La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid.- -1990- Editor- Siglo XXI

Fraser Nancy Debate feminista.- Revista.- Articulo- Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente.- Año 4. Vol. 7. Callejón de Corregidora núm. 6Col. Tlacopac, San Ángel, C.P. 01040.- Distrito Federal, México Marzo 1993.-

Gattino Silvia y otros. Aportes del Proyecto de Investigación 2012- 13:" Cuidar y ser cuidado en nuestra cultura: representaciones acerca del cuidado de si, de los otros y del ambiente

Leccardi Carmen, Feixa Carles - El Concepto de Generación en las Teorías sobre la Juventud.- Última Década Nº34, Cidpa Valparaíso, Junio 2011, Pp. 11-32.

Machado Pais, José (2000) "Las transiciones y culturas de la Juventud, Formas y Escenificaciones. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 164, Paris UNESCO.-

Peralta María Inés. 2013 -Notas sobre políticas sociales, intervención y tensiones ante contextos de cambio paradigmáticos.-

Piotti, María L. (2010). "Trabajo Social en las Estrategias con Niñas/os y Adolescentes" Ponencia presentada a III Jornadas Regionales de Trabajo Social: "Políticas Sociales, ciudadanía y justicia social. Desde Argentina hacia Latinoamérica" Ciudad de Villa María. Pcia. de Córdoba.

Narodowski, Mariano.- 1994.- Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna, Aique: Buenos Aires.-

KonterllnikIrene .- La sociedad civil y la implementación de la ley de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes.- Documento base para la elaboración consensuada de pautas para la acción no gubernamental.- Con el apoyo del Programa Acción Pública no Gubernamental.- ESRC-LSE.-Octubre 2008

Salazar Villava, Claudia Mónica: "Dispositivos: máquinas de visibilidad" , Anuario de investigación . 2003 • UAM-X • MÉXICO • 2004 • PP. 291-299



"Jóvenes que estudian y trabajan: Una mirada sobre los vínculos entre alumnos y docentes, al interior de la escuela media nocturna"

Sus, María Claudia
Universidad Nacional del Comahue. C.U.R.Z.A.
csus@rnonline.com.ar
Viedma. Rio Negro.

Ibañez, Guadalupe Magalí
Universidad Nacional del Comahue. C.U.R.Z.A.
guadalupemagali2013@gmail.com
Viedma. Río Negro.

Sus, María Gimena
Universidad Nacional del Comahue. C.U.R.Z.A
gimenasus@hotmail.com
Carmen de Patagones. Buenos Aires.

Resumen

El presente escrito se enmarca en el Proyecto de Investigación *"Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna",* y tiene como propósito compartir algunas reflexiones en relación al vínculo educativo construido entre alumnos y docentes, al interior de la escuela media nocturna, profundizando las características que adquieren los mismos, desde la percepción de los jóvenes que estudian en estas escuelas, y trabajan.

Indagar acerca de cómo construyen, refieren, piensan los vínculos dados al interior de estas escuelas, resulta una invitación a interrogarnos sobre qué producen estos jóvenes en particular, sin perder de vista las singularidades.

En este sentido, algunos de los interrogantes que atraviesan nuestra temática son: ¿Cómo construyen los vínculos con los docentes, este tipo de alumnos en particular? ¿Qué relaciones se establecen entre los contenidos y sus respectivos trabajos? Interesa conocer cómo refieren a los vínculos dados al interior de la escuela, los modos de valorizar la figura del docente, las justificaciones elaboradas en relación a su condición de trabajadores, así como también la relación- o no- de los contenidos con sus trabajos, relación necesariamente mediada por un saber disciplinar.

La investigación, de tipo cualitativa, y de carácter exploratorio, apunta a desplegar el discurso de estos sujetos, profundizando en torno a los modos de vincularse que construyen al interior de la escuela media nocturna, considerando que los intercambios que se juegan entre docentes y este tipo

de alumnos -jóvenes que están transitando su escolarización y al mismo tiempo se encuentran trabajando- comprenden características particulares, que crean y recrean posibles vínculos educativos.

Consideramos que el vínculo educativo se construye -no es algo que se establezca de una vez y para siempre-. Se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que ata, que deja su marca.

Palabras Claves: jóvenes, vínculo educativo, escuela media nocturna.

Acercando la mirada al vínculo educativo ¿a qué nos referimos cuando hablamos de 'vínculo'?

Al respecto Violeta Nuñez (2003) nos habla acerca del vínculo educativo y el sujeto de la educación, y su idea de la acción educativa como "introducción de un orden de descompletud".

Porque el vínculo educativo, no es algo que se establezca de una vez y para siempre, se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que deja su marca. Y éste es el descubrimiento: el vínculo educativo no es del orden de lo estable.

En efecto desde su origen etimológico *vinculum,* que significa *atadura,* la palabra realiza un curioso recorrido. Sin duda *el vínculo de la educación ata* a un destino humano: a ser, seres de cultura, seres de lenguaje.

Algunos aspectos metodológicos

Para la producción del trabajo, se adoptó la perspectiva cualitativa para comprender, analizar y construir conocimiento a partir de los datos obtenidos en el campo.

Se planteó un abordaje que permite rescatar las singularidades, los sentidos, significados y simbolizaciones puestos en juego en los procesos de escolarización. *"Ahora bien, al considerar que el mundo social es un mundo preinterpretado por los actores, el investigador necesita desentrañar los sentidos y relaciones que construyen la objetividad social"* (Guber, R. 2004:85).

La población considerada en la investigación está compuesta por los jóvenes que asisten a diferentes escuelas nocturnas de nivel medio de Viedma, Río Negro y la muestra se constituye por todos aquellos jóvenes que participaron del trabajo, sin priorizar años de escolaridad, ni sexo y con edades comprendidas entre 18 y 26 años; se consideraron la heterogeneidad, los cambios, continuidades y rupturas en su recorrido escolar previo a la nocturna y trayectorias laborales. De ésta manera, la muestra se recortó por la saturación de las categorías indagadas en los distintos instrumentos empleados.

Para abordar la investigación se utilizaron entrevistas abiertas y en profundidad a los jóvenes que asisten a las escuelas nocturnas, se administraron dentro y fuera de la escuela.

De esta manera se analizó, desde el discurso de cada joven, los modos de significar la propia trayectoria escolar y laboral, así como los sentidos que le otorgan a los vínculos escolares.

Breve caracterización de la población

Las escuelas nocturnas de educación secundaria poseen una población escolar con marcados rasgos de heterogeneidad. En general estos jóvenes y adultos, por necesidad de incorporarse al mundo del trabajo o por otras causas, ingresan tardíamente al nivel medio, muchos de ellos poseen sobre-edad, repitencias, deserción, entre otras. Mayoritariamente pertenecen a sectores populares en riesgo educativo y suelen tener otras prioridades como la familia o el trabajo.

Estos jóvenes inician su trayectoria laboral desde muy temprana edad, desempeñándose en trabajos que poco tienen que ver con alguna institución formal determinada (Salud, Educación, Justicia, otro). Sus trayectorias laborales más bien comprenden recorridos por distintos rubros- niñera, albañil, ama de casa, atención en un kiosco, entre otros-, en el mejor de los casos por contrato, con baja remuneración, y sin demasiados requisitos, tales como conocimientos previos, o la obligación de contar con el secundario completo.

La escolarización, por una parte 'crea juventud', es decir, contribuye fuertemente a la construcción de estos nuevos sujetos sociales. Pero por otro lado, la masificación produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares. No sólo los jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes a los primeros 'usuarios' de la educación media (Tenti Fanfani, 2000). Los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura) afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades.

Los jóvenes que trabajan y estudian en la escuela media nocturna: la escuela como espacio que habilita a la producción de estrategias

En este apartado se trabajará aspectos generales de los jóvenes que trabajan en su escolarización por estas escuelas, en torno a las percepciones respecto de estas escuelas, y las estrategias que implementan para estudiar, siendo jóvenes que al mismo tiempo trabajan, estrategias que afectan y operan en sus experiencias escolares.

En cuanto a las percepciones que tienen estos jóvenes acerca del estudiar en la escuela media nocturna, en notable que tienden a compararla con la escuela media común (diurna), diferenciándolas tanto en clima y dinámica de trabajo, como en el intercambio con los compañeros y docentes.

De lo indagado, es posible considerar que, para los alumnos que trabajan, estudiar en estas escuelas resulta viable puesto que comprende características tales como:

- Flexibilidad en horarios:

Una particularidad de estudiar en estas escuelas, tiene que ver con su organización en lo que a la asistencia y a las faltas refiere; se puede leer una importante flexibilidad en su organización:

"te dejan faltar…si tenés que entrar tarde porque salís tarde del trabajo también lo podes hacer, eso todo se arregla con los profesores" (E1)

- Docentes caracterizados como accesibles y amigables:

"creo que la encuentro un poco más fácil, o los profesores son más buena onda, son más accesibles" (E2).

"obstáculos creo que ninguno, ninguno porque son todos re accesibles, en especial los profes" (E 2)

"…los profesores inclusive hasta regalan notas, vos te sacaste un 5 y te ponen un 6 porque nose, estas en tercer año, no es mi caso pero he visto, que los chicos no van nunca y van para el día de la evaluación, capaz que se sacan un 10, pero no van nunca, no les da la asistencia e igual se salvan…" (E4)

"en la industrial era totalmente diferente el sistema digamos, inclusive el trato de los docentes hacia los alumnos…ya no sos un alumno, sino un amigo que viene a estudiar, para los docentes es asi, y sigue siendo así…" (E4)

"son profesores que te re ayudan, que entienden que uno trabaja o ya tiene una familia, y que se nos hace difícil estudiar…y nos animan, y nos permiten llegar unos minutos tarde, tratan de explicar las cosas para que a uno se le haga fácil entender, y los trabajos y evaluaciones tampoco son tan complicadas, si unos se hace un tiempito para estudiar es más fácil todavía" (E6)

- Contenidos "fáciles" de entender: puesto que consideran que estudiar en estas escuelas es "fácil":

"es muchísimo más fácil…en todo sentido, para estudiar, los temas que te dan son facilísimos, hay algunos que les cuesta pero, siempre hay… a mí no me costó entender las cosas…" (E1).

En general, relacionan esta cualidad con la figura del profesor, con el tipo de relación o vínculo docente alumno que se establece y con el perfil de la escuela, pues según sus decires se trata de una escuela "para adultos":

"… los profesores no son tan complejos así como para explicar algo, es como que aprendes enseguida, es más fácil, tienen otra forma, se ve que al trabajar con tantas personas adultas es como que se le hizo ya como una rutina y es para nosotros fácil porque no te enredan…lo transmiten más sencillo, más fácil…" (E 2)

"está hecha para gente grande, muy grande, o sea, gente mayor, entonces dan cosas fáciles, no dan cosas difíciles, porque es como lo último, como para decir termino el secundario y ya, me lo saco de encima, no es para otra cosa" (E1)

- Clima propicio de trabajo en el aula:

"cambiando yo de escuela, con los adultos, no se jode tanto y se estudia" (E5)

"en la secundaria (diurna) que están todos alborotados, todos hablando, no, acá es todo silencio, los recreos son silencio, más que con mi compañera con la que me siento o con las chica que tengo atrás, no…no tengo charlas en clase" (E1).

"…acá uno viene a estudiar, en la secundaria yo me la pasaba paveando, y así me fue también…la nocturna es otra cosa, acá los que vienen se esfuerzan, yo lo veo en mis compañeros también…" (E6)

Asimismo, en cuanto a la socialización al interior de estas escuelas, lo relatado por estos jóvenes nos permite visualizar particularidades en los vínculos con otros jóvenes:

"por ahí me pasaba que venían adolescentes a charlar conmigo, a contarme sus cosas, que se yo, su vida, los problemas que tenían con su familia, y era como que yo, con las vivencias que tuve, con todas las cosas que pase en mi vida es como que siempre tenía algo para decirle, siempre tenía alguna respuesta, entonces era como te sentías guau, que copado, algo de esto les sirve…le decía, cómo no vas a poder, si aprendiste a leer, si aprendiste a escribir, como no vas a poder terminar la secundaria…habla tranquila con tu mama…y bueno al otro día vino y me dijo gracias, me ayudo bastante…aparte quedo un vínculo re lindo, algunos los agregue al face, y algunas me invitaron a su cumpleaños" (E3).

Por otro lado, parece ser que para su continuidad en el sistema escolar, un obstáculo que encuentran los jóvenes es la superposición de horarios de la escuela y de sus trabajos:

"trabaje en un pelotero, que por ahí eso me complicaba porque trabajaba a partir de las 6 de la tarde, y yo a la escuela entro a las 7, entonces por ahí eso me complicaba un poco pero…como en la escuela es por falta, por materia, tenía que hablar con los profesores y arreglas temas así…no puedo faltar todo el año pero...sí, me perdonaban algunas" (E1).

" sí me pasó, al principio me pasó, cuando estaba en primer año, y que por eso fue que tuve que rendir en diciembre… como no teníamos todavía empleado en el kiosco…había días en que estaba todo el día ahí, y habían días en que no iba a la escuela, o había días en que entraba ocho y veinte, o en las últimas horas, las horas en que podía ir…y bueno así que el primer año fue terrible porque no sabíamos cómo hace porque el también estudiaba" (E3).

En esta línea, en la medida en que no se superpongan horarios escolares con laborales, los jóvenes que trabajan no tendrían mayores dificultades:

"no es difícil para mí porque….como yo tengo horarios diferentes, lo más difícil que te puedo decir, levantarme a la mañana porque me acuesto tarde porque llego tarde de la escuela y al otro día me tengo que levantar temprano, pero no me cuesta nada a mí" (E1)

"por suerte no…yo siempre trabaje de albañil a la mañana… en la tarde por ahí me salía trabajo pero changuitas, ir a poner piso a un baño, ir a poner la parecita, te lleva la tarde…nos quedamos hasta tarde, ya no te dan ganas de ir a la escuela ahí, pero bueno, vas viendo el tema de los horarios, la idea siempre es no dejar de ir a la escuela" (E5)

Por último, respecto del estudiar y trabajar al mismo tiempo, refieren que resulta difícil pero posible, en la medida en que se despliegue una buena organización:

"…yo creo que si uno se organiza, podes cumplir con las dos cosas, estudiar y trabajar, lo jodido es cuando te chocan los horarios…a mí eso no me pasó" (E6)

"a las 4 salía de la obra, me acostaba a dormir y no me despertaban ni ahí, por ahí era también una de las causas porque colgaba con la escuela, si llegaba tarde siempre… hasta que le agarre el

ritmo…arrancaba en la obra a las 8 de la mañana…segundo año lo hice, vamos a ver tercero, tengo completa a la cursada" (E5)

"…trataba de que no choquen (los horarios), evitaba… por ejemplo había días que entrenaba, y otras veces no" (E2)

Surge entonces el siguiente interrogante: ¿Cómo se las arreglan estos sujetos actualmente, en su transitar por la escuela media nocturna, teniendo en cuenta sus trayectorias- escolares y laborales- y su condición de alumnos que al mismo tiempo trabajan, para poder estudiar?

Dubet y Martuccelli sostienen que en la construcción de las experiencias escolares se ponen en juego ciertas estrategias, entendidas como *"una lógica en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición"* (Dubet y Martuccelli. 1998: 80). En esta construcción, se considera a los jóvenes como sujetos activos, capaces de ejercer su acción sobre la estructura de posibilidades, que producen sus prácticas y estrategias en el marco de sus lazos con las instituciones y sus normas (Macri, M. 1999: 59).

En términos generales, consideran que hay correspondencia entre la complejidad y cantidad de contenidos pedagógicos y el tiempo escolar preestablecido para su transmisión, incluso algunos refieren realizar la mayor parte de las actividades en el transcurso de la misma clase, no dedicándole mayor tiempo por fuera.

No obstante, estos jóvenes coinciden en que muchas veces el tiempo de clase, les resulta insuficiente para poder apropiarse/aprehender los contenidos: *"…igual tenés que estudiar y meterle tiempo, tampoco es tan sencillo, porque cuando hay pruebas igual tenés que hacer repaso…"* (E1)

De allí que resulta necesario dedicar tiempo extra- por fuera de la clase- para la apropiación de los contenidos. "Aprovechar" los tiempos "libres", dirán ellos, en términos de utilizar aquellos momentos eventuales en sus jornadas escolares y laborales disponibles para poder apropiarse de los contenidos escolares. Entre las estrategias que estos jóvenes construyen para apropiarse ciertos contenidos se visualizan al menos las tres siguientes:

1- Aprovechar los momentos "libres":

Trabajar los contenidos escolares en el transcurso de las jornadas escolares y laborales, utilizando los momentos de ocio/recreación/descanso para estudiar o avanzar en las actividades escolares:

a) De la jornada escolar:

"en la escuela por ejemplo hay veces que me quedo estudiando y adelantando tareas en las horas libres, algunos se van por ejemplo, yo con unas compañeras a veces nos quedamos en la escuela el horario ese y aprovechamos a estudiar juntas…esos baches, esa hora libre que queda en el medio viste, prefiero aprovecharla" (E6)

b) De la jornada laboral:

"yo en mi trabajo hasta tengo tiempo para estudiar, si tengo una evaluación, yo estudio en mi trabajo, es más, mis jefes me lo permiten y todo, no tengo problemas con eso…todo ese tiempo libre desocupada sin saber qué…he estado leyendo" (E1)

2- Ausentarse de alguna/s jornada/s :

Esto se escucha en los sujetos cuyas jornadas laborales y escolares suelen superponerse. Los alumnos eligen ausentarse de alguna jornada, escolar o laboral, a los fines de cumplimentar sus actividades escolares:

a) Escolar:

Los alumnos informan al docente/preceptor acerca de su falta como de los motivos, refiriendo ciertos acuerdos, en un plano más personal que institucional:

"si se me complicaba mucho algún día, faltaba a la escuela, al trabajo nunca… porque en realidad los profesores me perdonaban las faltas, y me decían completa tu carpeta con lo que hicimos, y después yo te explico si no entendés algo… en ese sentido son como bastante accesibles" (E1).

"…en la escuela nocturna por ahí, tenés la posibilidad (de faltar), el profesor no te pone la media falta al toque ahí porque llegaste quince minutos tarde, te dan media hora, cuarenta y cinco minutos casi" (E2).

Es posible leer aquí la posibilidad de un acuerdo entre ellos y los adultos referentes en la institución (docentes): los jóvenes, comprometidos con su rol de alumno, transmiten sus dificultades de asistencia a un adulto, consensuando en conjunto alternativas posibles de resolución.

b) Laboral:

Esta estrategia resulta posible sólo para algunos, ya que, a diferencia de la anterior, solo se implementa en condiciones excepcionales: si el trabajo está formalizado (blanqueado) y por ende el empleado puede hacer uso de alguna licencia en particular, o si el joven se desempeña en algún empleo de tipo independiente, o en uno de tipo familiar. Las situaciones generalmente son más de este último tipo.

Hubo solo uno que argumentó acordar permisos con la autoridad de su espacio laboral: *"el tema del trabajo este me lo ofreció mi jefe entonces no hay problema de que yo falte, e inclusive no me corre la inasistencia digamos…tengo una beca, que me descuenten seria medio…"* (E4).

3- Suspender temporalmente actividades extraescolares y extralaborales:

Elegir no realizar aquellas actividades de recreación personales:

"juego al futbol, y no iba a entrenar a veces...no es que la dejaba, me iba para el hospital, o entrenaba" (E 2).

Se sostiene que estos jóvenes producen estrategias particulares, afrontando el desafío de estudiar y trabajar al mismo tiempo, y poniendo en juego modos de hacer singulares, en sus espacios escolares y laborales, que dan cuenta de un saber-hacer en escena, que configura sus experiencias escolares, pudiendo no solo finalizar la escuela media, sino también resignificando tales experiencias, siendo los protagonistas del proceso.

Asimismo, las estrategias referidas, cuestionan decires y miradas, de adultos y pares, que afirman una "imposibilidad" de sostener ambas actividades simultáneamente, argumentadas en términos de abandonos y renuncias por parte de estos sujetos, que no hacen más que taponar otras alternativas

posibles. Estos sujetos piensan modos posibles de hacer, de poder estudiar sosteniendo la continuidad en sus actividades escolares y laborales, motivados por la propia capacidad deseante:

"yo quiero terminar" (E6)

"voy a seguir trabajando, pero también quiero estudiar" (E3)

"la idea es no quedarme con el trabajo y con el secundario terminado, yo se que sí o sí en mi vida quiero hacer una carrera, que sea importante y que me guste…"(E4)

Por otro lado, es posible inferir que, para estos jóvenes, desempeñarse en ambas actividades de modo simultáneo parece no poner en riesgo la continuidad de su escolarización, pues afirman poder cumplir con las exigencias escolares en la medida de lo posible. Asimismo, consideran que trabajar y estudiar a la par, tienden a enriquecer sus experiencias escolares en el punto en que logran articular conocimientos y saberes de unas en otras:

"…esto del estudiar y el trabajar también te enseñan, de saber escuchar, en el trabajo con los pacientes, y estas cosas por ejemplo, a la hora de tener un paciente, no tenés que demostrar emociones y eso…o mejor dicho, de no juzgar y darle herramientas, ofrecerle espacios…y en la escuela también te encontrás con situaciones así, y el vivir esto en el trabajo me permite manejar mejor estas situaciones" (E 4)

Implementar estrategias para trabajar y estudiar en la escuela media nocturna resulta todo un aprendizaje, y no es un desafío fácil de afrontar, pues ambas actividades implican dedicación, esfuerzo, compromiso y prever determinados tiempos, limitando otras actividades y responsabilidades en las que se estén desempeñando. Duschatzky sostiene: *"la escuela implica, más allá de la rutina, un cambio en la temporalidad presente. Por un lado, la sola participación institucional coloca a los chicos frente a la anticipación y la previsión. La organización escolar que establece tiempos de trabajo y de descanso, de atención y producción, una sucesión de materias diferentes y de demandas altera el carácter regular de la vida diaria y sitúa a los jóvenes frente a una cuota de imprevisibilidad y responsabilidad que quiebra la inercia de lo cotidiano"* (Duschatzky, S. 2008: 79).

Particularidades de los vínculos en la escuela nocturna

Para los jóvenes de la escuela nocturna la relación vincular con docentes y compañeros es muy importante ya que influye en las trayectorias escolares. Ellos señalan que las relaciones que se establecen en la escuela se forman en base al respeto y la comprensión, de esta manera, expresan:

> L: "*Son muy pocos adultos, o sea los adultos ya se adaptaron a nosotros, tenemos el respeto porque todos más o menos somos grandes, (…) así que tenemos un respeto mutuo entre todos. Entre profesor y alumno hay bastante respeto."* (Entrevista 8, M, 20 años, 2° año, CENS A)
>
> R: "*Y... Lo que pasa es que acá viene toda gente grande y si te ponés a joder no está bueno porque ellos vienen a estudiar y no a joder, y medio como que sino vas a estar chocando todo el tiempo"* (Entrevista 5, F, 18 años, 3° año, CENS B)

G: "*Es más para adultos, gente grande, no se prenden en la joda, hay más atención en lo que te explican, en lo que te enseñan, entienden más lo que es el tema del trabajo, vos podes venir, hablar (…) también que no hay mucha joda, uno ya no… decir voy abandonar o me voy a ratear, uno ya se adapta a estar con grandes"* (Entrevista 3, F, 17 años, 1° año, CENS B)

El análisis de los vínculos que se establecen en la escuela media nocturna tiene como propósito, no sólo resignificar los sentidos que estos jóvenes le otorgan a su trayectoria escolar, sino que también es clave para interrogarse cómo ellos construyen su escolaridad junto a sus pares y docentes.

Para eso, resulta necesario observar de qué manera los jóvenes comparten el salón de clases con compañeros adultos y otros de su misma edad en la escuela nocturna. Al respecto señalan:

S: "Tengo una compañera que tiene 42 años y quiere terminar el secundario porque no lo pudo hacer antes para ser profesora de plástica, es lo que más le gusta. Entonces ella se apoya mucho en mí y yo en ella, no la dejo que se vaya o falte. Hay mucho compañerismo entre todos en realidad." (Entrevista 15, F, 19 años, 3° año, CENS A)

J: "Me sentí rara, de pasar de estar rodeada de pibitos más chicos que yo, a compartir con adultos era un cambio grande. Pero después los conoces y son como nosotros, se prenden a tomar mates, a charlar, a joder un ratito, hacen chistes y eso" (Entrevista 14, F, 21 años, 2° año, CENS A)

L: *"Ellos tienen que estar acostumbrados a tratar con adultos y acá nosotros somos los invasores porque acá es así, hay que respetar a los adultos, yo soy una persona respetuosa, trato de no hacer quilombo, nada, hay personas adultas en el curso, los profesores saben que están tratando con ellos y nosotros nos tenemos que comportar como adultos porque los adultos no se pueden comportar como pibes, es así"* (Entrevista 8, M, 20 años, 2° año, CENS A)

V: *"A veces sí, prepararnos para estudiar, sí. Estamos atentos a ver si necesitan ayuda, o por ahí yo necesito ayuda y salgo a preguntar, a ver si alguien entiende algo, eso es bueno, tener compañeros que te ayuden es importante, sino estás solo ahí, no sabés qué hacer."* (Entrevista 7, M, 22 años, 1° año, CENS A)

En sus decires, resaltan el compañerismo entre ellos, se ayudan en las tareas escolares '*Estamos atentos a ver si necesitan ayuda'*, se sostienen para no abandonar '*ella se apoya mucho en mí y yo en ella, no la dejo que se vaya o falte'* y rescatan el respeto con los mayores '*tenemos el respeto porque todos más o menos somos grandes'*.

Respecto a estas cuestiones, Barilá (2011) explica que para muchos de estos jóvenes, asistir a la escuela nocturna les permite pensarse como adultos y de esta manera comparten en la escuela sus experiencias y procesos personales y colectivos de construcción identitaria; esta cuestión favorece el despliegue de sus autonomías.

Siguiendo el planteo afirma: *"Percibirse como adultos, además, parece vincularlos con ciertas condiciones/características propias de esa etapa como el respeto y la tranquilidad."* (p. 5)

En una dirección similar, Tenti Fanfani (2000) sostiene: *"Los adolescentes y los jóvenes buscan formas de identificarse, reconocerse entre sí, establecer grupos, forjándose cierta idea de sí mismos, de los otros y del mundo que los rodea"* (p. 57). Compartir la escuela y el salón de clases con los adultos, conlleva a que los jóvenes se comporten como tales. Lo llamativo es que actualmente son muy pocos los adultos que asisten a estas escuelas nocturnas, dado que la mayoría son jóvenes.

> E: "*Ustedes, en tu grupo ¿Qué edades hay?"*
>
> A: "*Hay de 17 años hasta casi 50."*
>
> E: "*¿De qué edades hay más?"*
>
> A: "*Y no, hay más de 20 años."*
>
> E: "*¿De 50 cuántos hay?"*
>
> A: "*Dos ó tres."* (Entrevista 2, M, 24 años, 2º año, CENS B)
>
> E: "*¿Eran más adultos que jóvenes en el primer año?*
>
> J: "*No, éramos como 20 chicos entre 18 y 25 y después ponele, 5 grandes de 40, 45 años"* (Entrevista 14, F, 21 años, 2º año, CENS A)

Como se mencionó anteriormente, las escuelas nocturnas en sus orígenes fueron pensadas para aquellos adultos que por distintas razones no pudieron terminar la escuela secundaria. Con el transcurso del tiempo, la población que asiste a las mismas se fue modificando. Hoy estas escuelas, se encuentran con una gran cantidad de jóvenes que han quedado excluidos del sistema escolar diurno, por repitencias reiteradas, abandonos o sobre-edad. De esta manera, los jóvenes sienten que 'invaden' la escuela nocturna al reconocer que es una escuela que originalmente no fue pensada para ellos '*acá nosotros somos los invasores porque acá es así'.*

Por otra parte, también hablan de la relación con los docentes de la escuela nocturna, los caracterizan como personas que ayudan, se preocupan, entienden, los escuchan si tienen algún problema, explican las veces que sean necesarias hasta que entienden, así lo relatan:

> V*: "Después los otros profesores, por ejemplo Lengua, Contabilidad, te explican muy bien lo que vos no entendés, entonces te vuelven a explicar."* (Entrevista 7, M, 22 años, 1° año, CENS A)
>
> L: *"Son buenos profesores que te entienden, te explican y aparte ellos tienen que estar acostumbrados a tratar con adultos (…) tenemos un profesor que sabe un montonazo y nos da mucha ayuda"* (Entrevista 8, M, 20 años, 2° año, CENS A)
>
> A: *"Como que tratan con gente mayor creo que se entienden más. Necesitan pasar de año y los ayudan mucho más, acá no te hacen las cosas muy difíciles tampoco, te dan tiempo, todo."* (Entrevista 2, M, 24 año, 2° año, CENS B)
>
> J: *"Ellos quieren que a vos te vaya bien, que a todos les vaya bien, no hacen diferencias."* (Entrevista 14, F, 21 años, 2° año, CENS A)
>
> Y: *"Los profesores son muy buenos, te exigen pero también te ayudan (…) porque vos podés faltar o tener un problema y ellos te escuchan y te dan otra oportunidad pero también te*

exigen para que rindas y te pongas al día (…) Ellos todos los días se preocupan." (Entrevista 12, F, 19 años, 2° año, CENS A)

En general y de acuerdo con las expresiones de los jóvenes entrevistados, los docentes de las escuelas medias nocturnas asumen una función de sostén y ayuda con los estudiantes que asisten a éstas escuelas.

Desde la percepción de los entrevistados, los profesores al encontrarse con estos jóvenes, adecúan algunas de las reglas y normas escolares para lograr un formato flexible, donde se privilegia la condición personal del alumno, es decir, el horario de su trabajo, la situación familiar que comprende, por ejemplo el cuidado de hijos, '*vos podés faltar o tener un problema y ellos te escuchan y te dan otra oportunidad' 'Ellos quieren que a vos te vaya bien'*.

Al parecer, desde la visión de los estudiantes, la intención tanto de los profesores, como de la institución es favorecer la permanencia de los alumnos en la escuela nocturna. *"Estos sujetos encuentran en las instituciones medias nocturnas, lugares donde se sienten alojados, contenidos, respetados desde su singularidad. Se ofrecen como espacios hospitalarios que les brindan la posibilidad de construir su condición de alumnos"* (Fabbri y Cuevas, 2001, p.6)

En síntesis, se percibe una relación de confianza con los docentes de la escuela nocturna, construida a partir de la escucha y comprensión brindada que les posibilita un modo de ser alumno distinto a como se percibían en la escuela diurna.

Los vínculos entre pares y con los docentes de la escuela media nocturna asumen una función de sostén y ayuda. Esto favorece la permanencia de los jóvenes alumnos en estas instituciones nocturnas, lugares donde se sienten contenidos, respetados y alojados desde su singularidad y permite que los estudiantes no abandonen ante situaciones escolares y/o familiares desfavorables.

Algunas Reflexiones

En este recorrido, transitamos por algunas teorizaciones en torno a la noción de vínculo educativo y sus formas de pensarla y abordarlas teórica y metodológicamente. Asimismo se compartió algunos aspectos indagados hasta el momento respecto de los vínculos educativos configurados en torno a los jóvenes que trabajan y estudian en las escuelas medias nocturnas de nuestra localidad.

Hablar de los jóvenes que estudian y trabajan y más aun de los vínculos educativos, supone pensar en procesos de construcción, que al mismo tiempo están en permanente reconstrucción –pues un vínculo no es algo que se establezca de una vez y para siempre- por parte de los actores, lo cual no solo implica a los jóvenes sino también a aquellos que intervenimos en los procesos de escolarización, produciendo marcas que tienen sus efectos en las subjetividades de estos jóvenes.

Por otro lado, pensar en los jóvenes que trabajan y que asisten a las escuelas medias nocturnas nos invita a reflexionar y a escuchar allí las singularidades de cada uno, en sus particulares experiencias y trayectorias de vida, como también en nuestras propias miradas sobre ellos. No olvidemos que los

modos en que signifiquemos a estos sujetos dependen de los adultos que conformamos cada época.

Habilitar la pregunta por los vínculos educativos implica poder mirar, escuchar a esos otros, pretendiendo conocerlos y saber de ellos, desde ellos.

Bibliografía

- Barilá, M. I. (2011) *"Mesa redonda: 'Instituciones, subjetividad y adolescencia'. Experiencias escolares de jóvenes en la 'nocturna"* Jornadas preparatorias para el III Simposio Internacional Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. CURZA-UNComa y la Red Internacional Interuniversitaria INFEIES
- Dubet y D. Martuccelli (1998): *"En la escuela. Sociología de la experiencia escolar".* Losada, Madrid.
- Duschatzky, Silvia (2005): *"Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles*". En Revista Anales de la educación común. Volumen I. P.213 a 227.Biblioteca IISUE.
- Fabbri S. y Cuevas V. (2013) *"Jóvenes, escuela y constitución subjetiva en tiempos de fluidez"* En Revista: Razón y Palabra N° 81.
- Frassa, M. J. (2005). *"El mundo del trabajo en cambio. Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas del trabajo en un estudio de caso"*. En: Actas del 7mo Congreso de especialistas en estudios del trabajo: "Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades". Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires. Disponible en: http://www.aset.org.ar/congresos/7/12005.pdf
- Guber, R. (2004). *"El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo."* Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G (2002): *"La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires"* IIPE- UNESCO. Disponible en: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kessler.pdf
- Macri, Mariela (2010): *"Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes".*-1a ed- Buenos Aires: La Crujía.
- Montes, Nancy (2011): *"Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio"*. En Tiramonti, Guillermina; Montes, Nancy: "La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación". Buenos Aires: Manantial.
- Nuñez Violeta (2003) *"Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis"* Barcelona. Gedisa.
- Proyecto de investigación (2009- 2012): *"Las subjetividades juveniles en la Escuela Media Nocturna".* Proyecto de investigación. Directora: Barilá, María Inés. Co-directora: Iuri, Teresa

CURZA., UNCO. Viedma-RN.

- Proyecto de investigación (2014-2016): *"Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna".* Proyecto de investigación. Directora: Barilá, María Inés. Co-directora: Bolleta, Viviana. CURZA., UNCO. Viedma-RN.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S (1998) *"Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva"* en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año VII Nº12, agosto 1998. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila.
- Tenti Fanfani (2000) *"Culturas juveniles y Cultura escolar".* Documento presentado en el Seminario de Escuela Joven. Brasilia.
- Terigi, Flavia (2007*): "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares"*. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.



Representaciones y tensiones en torno a los jóvenes, como sujeto de la educación secundaria.

Susana Valentinuz,
Cecilia Odetti[1], Analía Benigni[1], Silvia Foschiatti[2], Alejandra Morzan[2]
[1]Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, svalentinuz@gamma.com.ar, ceciliaodetti@hotmail.com, abenigni@unl.edu.ar, Ciudad Universitaria, Santa Fe- Santa Fe.
[2]Instituto Superior de Profesorado N° 4, secretaria@ispn4-santafe.edu.ar, makalu@trcnet.com.ar, morzan.alejandra@gmail.com, Alvear y Ludueña, Reconquista- Santa Fe.

RESUMEN

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 define cambios relativos a los fines de la educación y a la estructura del sistema educativo. Para la educación secundaria se suma, entre otras cuestiones, la extensión de la obligatoriedad y la implementación de nuevas modalidades y orientaciones. Dichas transformaciones producen el acceso al nivel de nuevos sujetos y sectores sociales, legitimados en su diversidad desde la normativa.

Estos cambios generan una variedad de situaciones inéditas que es necesario comprender dada la modificación sustancial que provocan al interior de las instituciones escolares y en los sujetos.

En torno a estos cambios se están desarrollando dos proyectos de investigación complementarios sobre los procesos de construcción curricular en la educación secundaria santafesina a partir de la Ley Nacional de Educación (UNL-CAI+D 2011; SECTeI 2013). Estos proyectos recuperan y articulan diversas líneas de investigación vinculadas a la construcción curricular desde perspectivas históricas, epistemológicas, sociológicas y didácticas.

Aquí nos referimos a dos de los objetivos específicos: I) relevar las definiciones teórico políticas que conforman los aspectos estructurales formales del curriculum para la educación secundaria; II) analizar las articulaciones entre las representaciones de los docentes santafesinos en torno a los sujetos de la educación y las enunciadas en los lineamientos oficiales.

En esta presentación, y con relación al segundo objetivo, se aborda la importancia del estudio de las representaciones docentes acerca de los sujetos de la educación. Para ello, efectuamos además, precisiones conceptuales sobre la categoría representaciones.

En segunda instancia, y luego de hacer referencia a diferentes líneas de investigación en torno a los jóvenes provenientes de diversos campos disciplinares, se explicitan los principales conceptos de nuestro marco teórico.

Finalmente, se expone un relevamiento realizado sobre los aspectos estructurales formales del curriculum, en las que se identifican concepciones del sujeto de la educación y el conocimiento - y un

conjunto de tópicos asociados a ellos. Este análisis permite dar cuenta con mayor exhaustividad de algunas de las líneas del proceso de transformación curricular y conocer los supuestos ideológicos, implícitos y explícitos que se entretejen.

La síntesis que aquí se expone, que conforma un trayecto del proceso de investigación, es una referencia para comenzar a identificar posibles tensiones que se generan en los sentidos atribuidos a los jóvenes como sujetos de la educación en la escuela secundaria.

Palabras claves: Educación Secundaria, jóvenes, representaciones.

Representaciones y tensiones en torno a los jóvenes, como sujetos de la educación secundaria.

Introducción

Nuestro objetivo en este trabajo es abordar a los jóvenes como uno de los sujetos de la educación a través de las diversas referencias en los diseños curriculares, en la normativa general producida a partir de la Ley de Educación nacional, así como las diversas voces institucionales, en especial la de los docentes.

Por consiguiente, es imprescindible, en primer lugar, precisar la importancia del estudio de esta temática, así como efectuar algunas precisiones conceptuales sobre la categoría de representaciones, teniendo en cuenta aportes provenientes del campo psicológico.

En segundo lugar, realizamos un rastreo teórico para aclarar la génesis del concepto juventud, para luego abordar los cambios generados en las concepciones acerca de los mismos. Muchos de los significantes empleados remiten a posiciones teóricas y, como tal, interpelaciones a dichos sujetos, que producen diversas prácticas.

Es necesario como parte de nuestro objeto de estudio desentrañar: ¿A quiénes se denomina jóvenes hoy? ¿Quiénes son aquellos que asisten a las escuelas secundarias? ¿Qué representaciones tienen los docentes acerca de la diversidad de sujetos que asisten a las escuelas secundarias actualmente? ¿Cómo los adultos que participan en la escuela generan vínculos con ellos, en torno a la transmisión del conocimiento? ¿De qué manera este vínculo está atravesado por las representaciones que tienen los docentes sobre los jóvenes? ¿Cómo impactan, las nuevas tecnologías en esa transmisión? ¿Qué representaciones se ponen en juego en este sentido? ¿Son consideradas como parte del proceso relacional, en la construcción del vinculo docente alumno?

Estamos en un proceso de construcción de la problemática a abordar y del marco conceptual desde el cual realizaremos las primeras aproximaciones a los sujetos de la investigación. Para ello, desplegar aportes conceptuales es una de las prioridades de toda investigación que procure definir a quienes denominará, en este caso, "jóvenes".

Consideraciones acerca de la noción de representación

Como explicitáramos inicialmente, se pretende indagar las representaciones de los docentes en torno a los sujetos de la educación secundaria tratando de elucidar qué articulaciones existen con las que plantean los marcos normativos oficiales.

Se piensa a los 'sujetos de la educación' desde una mirada que los sitúa como jóvenes en la escuela, es decir: la propuesta es evitar un análisis que escinda lo que implica la categoría de 'juventud' por un lado, y por otro, la categoría de 'alumno'.

En este sentido, se vuelve sustancial pensar en la experiencia que se produce al encontrarse docentes y alumnos en situaciones concretas de enseñanza, situaciones en las que no sólo se ponen en juego sino que también –dialécticamente- producen representaciones.

Por tanto, resulta pertinente considerar la categoría de 'experiencia' vinculada a la de representación. Una experiencia que se produce en la escuela, uno de los contextos en los que tiene lugar el proceso de transmisión intergeneracional, productora de subjetividad.

La indagación a realizar en este contexto escolar se vuelve relevante en este tiempo, habida cuenta de la transformación no sólo curricular por la que el nivel secundario está atravesando, sino por la novedad que se presenta en lo relativo a los sujetos.

Ahora bien: ¿Por qué explorar las representaciones? Porque las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan, influyen en la construcción de subjetividades, en la orientación de sus prácticas. Explorar las dimensiones íntimas de los sujetos, implica reconocerlos como seres pensantes y actuantes, interviniendo en el sistema de relaciones sociales.

Las representaciones son elaboraciones subjetivas que se hacen los sujetos individuales o colectivos, a propósito de determinados objetos y situaciones, bien sean estos ideales o materiales. Dichas representaciones son relacionales, pues, si bien se ubican en los individuos, se hallan en permanente intercambio entre los sujetos, en sus relaciones e interacciones, pues es con y a partir de las mismas que conocen, explican, comprenden, comunican los asuntos y temas de la vida cotidiana (José Sáenz. 2010).

Para el análisis de las representaciones, se tendrán en cuenta los aportes del filósofo y psicoanalista francés Castoriadis (1975). Dicho autor, considera que las representaciones sociales son creaciones humanas, donde se implican una faceta individual y una faceta social. Constituye la designación de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales: "Hablar de representaciones sociales nos lleva a analizar la psique, que en verdad no es separable de la cuestión de lo histórico social" (p.178, vol 2) Según Castoriadis, las instituciones y las psiques se auto-elaboran en el tiempo en una interacción recíproca, una relación dialéctica. Postula cómo las instituciones de una civilización son el resultado del trabajo durante mucho tiempo de millones de psiques individuales dinámicas y cómo el desarrollo del psiquismo es el resultado de su larga inmersión en una civilización. Su pensamiento se alimenta

del psicoanálisis, del elemento imaginario de la psique, principal descubrimiento de Freud, sin trascendencia en su momento, por el ambiente positivista de la época. "El papel esencial de la imaginación…hace su aparición en Freud a través de la importancia capital de la fantasía en la psique y la relativa independencia y autonomía de la producción de fantasías. La producción de fantasías es descubierta como componente ineliminable de la vida psíquica profunda" (p.190, vol 2)

Cada sociedad elabora su imaginario social, conformado por significaciones instituidas, las cuales son permeadas por una lógica creativa instituyente, que tiene que ver con la imaginación radical, capacidad de creación de nuevas representaciones de los individuos que viven en sociedad. Todas las sociedades construyen sus propios imaginarios: instituciones, leyes, tradiciones, creencias y comportamientos.

En el caso de la presente investigación, corresponde pensar en las rupturas y novedades que tiene, hoy por hoy, este pensar en los jóvenes en la escuela, en relación a cómo fueron pensados, hace unas décadas.

Desde Fernandez "la noción de imaginario social alude al conjunto de significaciones por las cuales un colectivo –grupo, institución, sociedad- se instituye como tal, para que como tal advenga, al mismo tiempo que se construyen los modos de sus relaciones sociales-materiales y delimitan sus formas contractuales, instituye también sus universos de sentido. Las significaciones sociales, en tanto producciones de sentido, en su propio movimiento de producción inventan –imaginan- el mundo en que se despliegan" (2007: 39)

Dicha perspectiva permite explicar los cambios sociales, no como producto de causas deterministas o como secuencia de acontecimientos, sino que los mismos emergen por la creación de acciones humanas al margen de razones de carácter puramente lógico.

En consonancia con lo expuesto, Jodelet (1988) afirma que existe un acuerdo en el campo de las ciencias sociales, específicamente, desde perspectivas Psicoanalíticas, desde la Psicología Social y desde la Sociología Política, que la representación debe ser abordada como el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real. Es decir, que las representaciones emergen como exigencias de significado planteadas por lo histórico social y exigencias de sentido para los individuos sociales que ella instituye y fabrica. Precisa en este sentido, que las representaciones pueden ser referidas a tres esferas de pertenencia: la de la subjetividad, intersubjetividad y trans-subjetividad, y señala que esta tercera esfera no fue tomada muy en cuenta en los últimos años. Lo trans-subjetivo atraviesa tanto lo subjetivo como lo intersubjetivo: su escala abarca a los individuos, los grupos y los contextos de interacción, producciones discursivas y los intercambios verbales. Remite a todo lo que es común para los miembros de un mismo colectivo, pero teniendo en cuenta que esta comunalidad puede tener orígenes variados: por un lado significaciones que provienen de la pertenencia a un mismo contexto cultural; por otro lado, juego de coacciones y presiones vinculados a las estructuras de relaciones sociales y de poder; finalmente aquellas de orden bien diverso que se manifiestan en el espacio de lo público. Esta esfera trans-subjetiva constituye una especie de medioambiente donde

están inmersos los individuos. Haciendo referencia a esta dimensión contextual, Jodelet señala que en los últimos años, desde las ciencias sociales, se ha puesto el acento en la importancia del acontecimiento -como irrupción inesperada en un orden temporal y un estado de cosas- para interpretar la acción. Ahora bien, según las pertenencias sociales, los compromisos ideológicos, los sistemas de valores, un mismo acontecimiento puede movilizar representaciones diferentes que los sitúan en horizontes variables y generar situaciones de disenso o consenso. La realidad que uno observa puede ser significada en horizontes diferentes.

En esta línea, cabría la pregunta acerca de desde qué horizontes de sentido son significados los jóvenes hoy en cuanto tales, así como también en su presencia masiva actual en las escuelas secundarias, esto es entonces: como sujetos de la educación secundaria.

El análisis de las representaciones nos permite acercarnos a las interpretaciones y significados de los sujetos con respecto a un determinado tema, problema, situaciones. Sólo tiene valor en las condiciones y contexto en el que surgen, por lo que sus interpretaciones no son generalizables ni transportables.

Indagar las representaciones supone trabajar desde un enfoque complejo, donde se ponen en juego numerosas dimensiones que es necesario tener en cuenta para su comprensión e intervención institucional, y que quizás exceden este trabajo. Pero a la vez, es una tarea estimulante, porque las maneras en que los sujetos construyen las representaciones, desempeña un papel indiscutible a tener en cuenta, en la orientación y reorientación de las prácticas pedagógicas, en relación al tema del presente proyecto. Tarea estimulante también, para los actores, porque a partir de la reflexión de determinadas temáticas y las representaciones que se elaboran, se manifiestan e implican procesos subjetivos, en una actividad de revisión, construcción y reorientación de las propias significaciones.

La naturaleza compleja de toda representación, requiere para su cabal comprensión, de distintas fuentes de información: verbales, que se pueden indagar a través de entrevistas, y también aquellas que no poseen las características de lo verbal, en cuyo caso la observación cobra un papel principal, como por ejemplo: desplazamientos, ordenamientos espaciales en una institución, rituales, gestos y otras simbologías indispensables para su interpretación.

Ana María Fernandez (2007) dice que cuando se trata de investigar sobre esta temática, sea en intervenciones institucionales y/o comunitarias, las operaciones puestas en juego implicarán la articulación permanente de diferentes estrategias que permitan por un lado distinguir y puntuar insistencias (aquellos discursos que insisten, son recurrentes), pero al mismo tiempo en las prácticas crear condiciones de posibilidad para alojar lo inesperado (dispositivos de trabajo grupales). Indagar lo que se hace y se piensa y desde donde se hace y se piensa, es decir observando los cuerpos, gestos, actitudes, climas y los ritmos en los que se despliegan las acciones y las narrativas, distribución de espacios, tiempos, no sólo adquieren importancia por su capacidad enunciativa sino porque se constituyen en verdaderos analizadores (Lapassade, 1979) de la situación a estudiar.

El marco teórico que sustenta nuestro análisis no es tomado como fundamento de verdad o relatos totalizadores sino, desde un sentido foucaultiano como caja de herramientas. Esta idea supone la elaboración teórica como instrumento para pensar e interpretar la realidad, posibilitador de nuevas teorizaciones.

La/s juventud/es en debate: indagaciones conceptuales

En esta instancia se desarrollan los principales aportes en referencia a la categoría "Juventudes" desde diversas ópticas, pero haciendo hincapié en un recorrido teórico de la sociología y la antropología, los estudios culturales, recuperando diversas fuentes bibliográficas.

Como primera aproximación se sostiene que pensar a los jóvenes es un debate necesario, puesto que se han convertido en importante protagonistas de estos tiempos (Reguillo, 2006). Su condición juvenil interpela a la de estudiante y se configura como un actor social, dentro y fuera del ámbito escolar.

Al decir de Reguillo, se puede afirmar que "la juventud, tal como hoy la conocemos, es propiamente una ¨invención¨ de la posguerra. (…)" (2006: 21) En este contexto, se reivindica a los jóvenes, por un lado, como sujetos de derecho –con ello a la educación y la consecuente ampliación de los años de escolaridad por parte de los estados, como uno de los mecanismos para garantizar este derecho- y, por el otro, al calor de la consolidación y expansión de una industria cultural, también son entendidos por la sociedad como sujetos de consumo.

Esta doble condición permea a los jóvenes que forman parte de estructuras que tienden a democratizarse, al mismo tiempo, que están limitadas por la lógica capitalista.

Como premisa se asume que la juventud no remite a una cuestión esencial y abstracta. Por el contrario, hay que mirarla desde y en el contexto donde su producen las manifestaciones de la cultura juvenil, en tanto producciones de un momento histórico (Bourdieu, 2002; Reguillo, 2006).

En este sentido, Margulis (2011) expresa que en el marco de los procesos sociales de este nuevo siglo hay una labilidad (fragilidad) **de las identidades sociales**, coherente con la existencia de un sujeto cruzado por interpelaciones múltiples. Una de estas interpelaciones es la que refiere a la "vieja"[1], heredada, "moderna" y de algún modo, vigente interpelación institucional como lo es la escuela, el trabajo, la salud, la iglesia, las organizaciones barriales, el sistema del estado en todas sus expresiones. Matriz institucional que sabemos en crisis, como lo expresara Tiramonti, "entramado que regulaba y contenía la existencia institucional cuya eficacia resultaba de la complementariedad de su acción y su común referencia al estado nacional" (2005:893), al romperse esta matriz societal, en el medio del proceso de globalización, se deshace ese entramado de experiencias y ese campo común en el que se integraban y articulaban individuos e instituciones, produciéndose un nuevo tipo societario (Beck, 1997; Giddens, 1994, 2000; Elias, 1997)

1El encomillado es de quienes suscriben.

Este debilitamiento de las identidades colectivas es concurrente con el persistente proceso de individuación abierto por la Modernidad, y continuado por la Posmodenidad, sobremodernidad o sociedad posindustrial; o también denominado procesos de individuación no colectivizados (Redondo, 2011), o "identidades pret à porter" (Kaplan, 2013) como un debilitamiento de las identidades colectivas en el los procesos de individuación a su vez con la consecuente pérdida de un sistema de referencias así como la constitución de un sujeto autoreferencial, que debe gestionarse a sí mismo con los recursos que posee.

Otra interpelación será la de los medios de comunicación que produce un sujeto de consumo, resultante de los procesos de globalización y del desarrollo tecnológico, que le otorgan aceleración y profundidad a los cambios, inconcebibles hace dos décadas atrás. La profundización del proceso de individuación junto a la ampliación creciente de las áreas de la vida interpeladas por el mercado hace que el consumo se convierta en un espacio privilegiado en el momento de otorgar sentido a la existencia. Más allá de las innegables desigualdades en el acceso a la moda, a los productos de la industria cultural, a algunos medios de comunicación, a la educación y salud, el sujeto contemporáneo es sobre todo **interpelado como consumidor**, a pesar sin duda de las grandes franjas de población sumidas en la pobreza y los diversos procesos de resistencia que buscan desviarse de toda práctica subsumida en las relaciones mercantiles. Así es como la juventud es mostrada como un producto con rasgos apreciados por la estética dominante, lo que permite comercializar sus atributos (o sus signos exteriores), multiplicando la variedad de mercancías-bienes y servicios- que impactan directa o indirectamente sobre los discursos sociales que la aluden y la identifican.

En este marco en el que estamos cada vez más inmersos "se impone una **matriz cultural, una sensibilidad de época** que tiñe (no sin conflictos) todas las relaciones y prácticas sociales, desde la producción al ocio, el turismo, hasta la educación" (Margulis, 2011: 16). Esta matriz va produciendo una subjetividad dominante que es la del **sujeto de la imagen**, y que descansa en una dicotomía, sujetos "con imagen" -asociados al éxito y trascendencia social, y sujetos "privado de ella", excluidos e ignorados, aunque éstas puedan darse en espacios, tradicionalmente designados, como privados o públicos. En la llamada sociedad del espectáculo, sólo "es lo que se ve", y desde esta lógica se condena a la invisibilidad.[2]

[2] Sostiene Fernando López – crítico de cine- sobre la película 7 Cajas[2] (Paraguay / 2012), que en "El mercado Municipal 4 de Asunción –donde transcurre el audiovisual-, es el centro de compras populares más grande del Paraguay, es un mundo en sí mismo, un enredado laberinto de callejas por el que circula de la mañana a la noche una heterogénea multitud, integrada no sólo por comerciantes y compradores de todo tipo de mercadería -legal o no- sino también por aquellos que encuentran en ese gentío la clientela para ofrecer sus servicios"[2]; en este mercado trabaja Víctor, protagonista principal del film; quien "suele embelesarse delante de una pantalla de TV para admirar las postales de felicidad ajena que tanto abundan allí o para quedarse contemplando su propia imagen captada por la cámara. Tanto le gustaría participar de ese mundo, y sobre todo sentirse alguien, lo que equivale a tener un teléfono celular; todavía más si se trata de uno de esos modernos (estamos a mediados de los 90) que hacen fotografías y videos y son, claro, inalcanzables para chicos modestos como él" (Fernando López) Él sueña con ser parte de la llamada sociedad del espectáculo, quiere trascender en los medios de comunicación, estar en las noticias de la televisión, dejar de ser un sujeto anónimo; y al final, como una jugarreta del destino lo logra.

Al mismo tiempo, este proceso se da con otro fenómeno, como son las computadoras interconetadas mediante redes digitales de alcance global, que se han convertido a su vez en medios de comunicación, y han producido a un sujeto comunicador y productor de mensajes, transformando los cuerpos así como las formas de ser y estar en el mundo; produciendo así una generación electrónica portadora de códigos, valores, comportamientos ajenos y extraños, para la generación precedente, brecha intergeneracional que se ve agravada a su vez por la incertidumbre de una sociedad, en permanente cambio.

La revolución de las comunicaciones, con el desarrollo de los medios de comunicación, la tecnología electrónica y el almacenamiento y transmisión de datos, ha provocado un ecosistema (Tiramonti, 2005) como el fenómeno más significativo en el campo cultural.

Dar cuenta de quienes son los jóvenes en la actualidad nos obliga a tomar posiciones respecto de algunas consideraciones necesarias en sus definiciones, retomaremos aquí algunas notas conceptuales indispensables para nuestro trabajo de investigación.

Los autores consultados (Margulis y Urresti, 2005; Sarlo, 2001; Reguillo, 2006; Kantor, 2008; Pogré, 2010) coinciden en los límites y ambigüedades producidas a partir de la demarcación de lo etario en las definiciones de los jóvenes. Así, "infancia", "juventud", "vejez" son categorías imprecisas, con límites borrosos lo que remite, en parte, al debilitamiento de viejos rituales de pasaje relacionados con lugares prescriptos en las instituciones tradicionales y, en los planos económicos, social y culturales es donde se evidencia que hay variedad intolerable en aquellos que se muestra como "lo mismo". La diferenciación social, las clases y los segmentos sociales van configurando diferentes y desiguales juventudes. Es Bourdieu (2002) quien sostiene que las divisiones definidas por edad son variables y manipulables. Constituirse en "joven" depende de las características contextuales y es una categoría relacional, es decir, en función de otros que no son jóvenes. Siguiendo esta línea, la edad es un dato biológico que esconde una supuesta homogeneidad que constituye a ciertos sujetos como grupo. Esto permite entender a las juventudes como una construcción histórica social, concepción que toma distancia de posturas que naturalizan un determinado arbitrario cultural.

Ahora bien, las alteraciones de las categorías etarias o la periodización (¿desde qué edad se es joven? ¿Desde los 13 años? ¿O partimos de la mayoría de edad, esto es, desde los 18 a los 30?) [3] genera problemas respecto de la posición de estos sujetos en la construcción de identidad en el entramado intergeneracional.

[3]Etapa juvenil se considera habitualmente al periodo que va desde la adolescencia (referida a los cambios corporales, relativa madurez sexual) hasta la independencia de la familia, la formación de un nuevo hogar, autonomía económica (elementos que definen la condición de adulto). Un periodo que combina madurez biológica con relativa inmadurez social, En la transición hacia la vida adulta algunos autores hablan de cinco cambios: dejar la escuela, comenzar a trabajar, abandonar la familia de origen, conformar uniones de parejas y formar un nuevo hogar. En general, la "etapa juvenil" transcurre en la familia de origen y la salida de ella está marcada por estos hitos mencionados.

Ante ello, nos preguntamos: ¿cómo se posicionan los adultos ante los jóvenes? ¿Qué derechos y obligaciones consideran que tienen? ¿Es la legalidad el único criterio de interpelación? ¿Cómo se expresan las nuevas capacidades y la ampliación de sus libertades?

Martucelli en relación con estas condiciones de ampliación de derechos rescata el sentido de la ciudadanía[4] que los define por ser miembros de un colectivo con derechos, son actores y tienen la capacidad de influir en el espacio público y porque ejercen un sentido cívico en cuanto al sentimiento de poder, de deber y de pensar "la cosa pública".

En ese sentido, la escuela los acoge como "ciudadanos adolescentes", como miembros plenos de nuestra sociedad[5], los estudiantes políticos son actores políticos con asociaciones, movimientos políticos y poseen a su vez la libertad de la experimentación cultural, a través de las interacciones en muchas industrias culturales, cambian códigos de poder y relaciones sociales, lo que provoca este mayor distanciamiento con los mayores.

Todos estos nuevos procesos desestabilizan y tensan la relación con los adultos, y son los jóvenes los que exigen reciprocidad, horizontalidad, democratización en el intercambio entre generaciones, pero también en la problemática de género y entre las clases sociales. Aunque no estén pensando en grandes transformaciones sociales, están movidos por profundas experimentaciones culturales produciendo fenómenos interesantes que se expresan en las enormes expectativas individuales que tienen, frente a la desesperanza y la desilusión de proyectos colectivos, representados por los adultos.

Margulis, retoma a Bravslavsky (1986) para plantear la necesidad de salirnos de algunos mitos construidos en torno a los jóvenes. El mito cristaliza sentidos y produce una noción homogénea, un modelo que identifica a todos los jóvenes con algunos de ellos; cierto discurso intenta unificar la condición joven para todo aspirante que participa plenamente de la vida colectiva, aunque provengan de mundos sociales extremadamente diferentes. Todo joven se encontraría en igualdad de oportunidades para recibir los conocimientos e incorporar las aptitudes que lo transformarán en productor y lo formarán como ciudadano.

Frente a esto, las sociedades de clases, con profundas diferencias económicas, políticas, raciales, migratorias, marcan profundas desigualdades en la distribución de recursos con lo cual la naturaleza misma de la condición de joven se altera. Entonces, es necesario acompañar la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve y presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven.

---

[4]Martucelli, Danilo, profesor de la Universidad de París, desarrolló esta noción en la Conferencia "Formación de ciudadanos y escuela secundaria en el siglo XXI", en el Seminario Internacional "Jóvenes y escuela secundaria", Setiembre 2013. ESMA. Buenos Aires. Organizado por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

[5] Pero a la vez plantea este autor que hay derechos políticos que no tienen y como tal son una excepción política, aunque posean derecho a la expresión no son considerados con inteligencia para la cosa pública, para estar representados en el poder.

Es desde este punto de vista que señalamos que no hay expresión singular que albergue la desigualdad existente, donde las diferencias aluden, más que a la diversidad cultural, a la magnitud de la injusticia. El plural tiene sentido para discutir las identidades estáticas[6], esenciales, definidas en torno a supuestos atributos naturales que portan los sujetos y la consecuente apelación a lo correctivo.

Se ha puesto de manifiesto, al plantear la condición de juventud, los aspectos relativos a las desigualdades sociales que están implícitos en la noción de moratoria.

La moratoria social es ese espacio de posibilidades para postergar exigencias (familiares y laborales) y es un tiempo legítimo para dedicar al estudio que la sociedad brinda como una "especial tolerancia". Es ese tiempo libre, es un atributo de la vida social, es tiempo social vinculado con el tiempo de trabajo o estudio por ritmos y rituales que le otorgan permisividad y legitimidad. Este proceso surge mediados siglo XX, pero no todas las clases pueden ofrecer este beneficio a sus miembros recién llegados a la madurez física.

Sin embargo, existen notorias diferencias, como expresáramos anteriormente, entre las condiciones de vida de los jóvenes acorde al sector social de pertenencia, que hacen que esta moratoria se cualifique de manera diferente.

Resulta importante resaltar que si bien las jóvenes generaciones hoy tienen las puertas abiertas a más años de escolaridad formal, no obstante duplican o triplican el índice de desempleo respecto de generaciones pasadas. Lo cual genera una ola de aspiraciones frustradas que hacen de los jóvenes candidatos de la desazón y el desaliento.

Ahora bien, también la juventud está ligada a una moratoria vital que refiere a ese plus de energía vital, ese crédito temporal, que implica la sensación de invulnerabilidad, sensación de seguridad y lejanía de muerte que pertenece a los otros que están antes para cumplir con esa deuda biológica; esto da la sensación de apertura de opciones, de novedad de mundo. También sobre esta moratoria habrán de aparecer las diferencias culturales y sociales en el modo de ser joven.

Si bien la noción ayudó a la visibilización de los jóvenes con condiciones propias, ella misma surge de una sociedad que tolera ese tiempo de postergación de exigencias a la par de un Estado que amplió su arco de derechos y su condición tutelar. Lo que van a hacer algunos autores es cruzar esta nueva construcción con las condiciones concretas de vida de los jóvenes, que no llegan nunca a esa moratoria, o les "está" vedada por un sistema económico social que los condena a vivir pobres y donde la muerte aparece a cada instante.

---

6 Concepción de **identidad** planteada por Frigerio,(en: Educar posiciones acerca de lo común. Página 25) viene a decirnos que es" huella, es nombre, es lo que permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en una gramática de lo plural". Es herencia, pero también es creación, expresa la continuidad sin dejar de lado rupturas. Es deseo de inscripción y deseo de reconocimiento (…), es instancia simbólica que anuda lo biológico, lo social, lo subjetivo, sin que ello la vuelva una esencia estable. En esta noción se descarta toda hipótesis que propusiera la identidad como algo fijo, cristalizado, inalterable.

Entonces hasta la idea de "moratoria vital" estaría en discusión en la cantidad de jóvenes que viven con la muerte a diario, en el recrudecimiento de la violencia, en la inmediatez de la vida, la falta de expectativas de futuro, y no para justificar un estado de cosas sino para devolvernos un espejo social.

Ahora bien, para comprender a las juventudes en la actualidad también es necesario abordarlos en relación a las tecnologías que se constituyen en una marca de época de los mismos (Reguillo, 2012). Cabe destacar que lo tecnológico no es una cuestión externa a los sujetos, sino que forma parte de las relaciones sociales presentes y le otorgan nuevos marcos de referencia a las acciones individuales y colectivas.

Las culturas que emergen en este nuevo contexto marcado por las continuas revoluciones tecnológicas producen otras gramáticas de sentido por y en las nuevas tecnologías que ensamblan la red virtual a la realidad concreta.

Desde un enfoque sociológico, retomamos la noción de "culturas juveniles móviles" (Castells, 2007) que se articula con la velocidad de los cambios en la telefonía móvil. Entendido el celular como manifestación cultural propicia otras relaciones con el espacio y el tiempo que conviven con las anteriores. Este argumento no desconoce las diferencias y desigualdades que permean a los jóvenes, en tanto es preciso tener en cuenta las formas de apropiación y los usos sociales (Martin, 2009; Winocour, 2006) que se hacen de las tecnologías en la vida cotidiana.

Estas investigaciones de carácter socio-antropológico en torno a los usos sociales y políticos de las nuevas tecnologías en grupos de jóvenes de diversa pertenencia socio-cultural, intenta indagar no sólo los aspectos globales de las prácticas culturales de los internautas-suponiendo que el universo práctico y simbólico de Internet constituya una cultura de rasgos globales-, sino las formas de apropiación locales, aspectos comunes y diferencias en esos usos, a partir de reconocer que los jóvenes que se inician en los códigos de esta cultura lo hacen desde diversos universos culturales y capitales simbólicos desiguales.

Por otra parte es interesante señalar que los asiduos participantes de internet no lo hacen al margen de otras instituciones donde organizan su vida cotidiana, sino desde esos lugares. No es una experiencia paralela sino una experiencia resignificada por otras formas de socialización y por el uso de otras tecnologías mediáticas. Como bien expresa Winocour "la socialidad on line no es un desplazamiento de otra forma de pertenencia, sino que se amplían los circuitos tradicionales de encuentro y socialización".

La incorporación de cualquier medio o género nuevo de comunicación siempre ha estado mediada por experiencias anteriores, y también por los imaginarios sociales que establecen usos, sentidos y prescripciones en torno al uso de la tecnología aun antes de que su uso se generalice, como es el caso concreto de Internet.

Cuando hablamos de apropiación nos referimos al conjunto de procesos socio-culturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación de las nuevas tecnologías en diversos grupos socio-culturales. El consumo de Internet, al igual que otras tecnologías mediáticas, se produce en las

rutinas y en los espacios que habitan y frecuentan los jóvenes dentro y fuera del hogar; en este sentido, la comprensión de su impacto también pasa por reconstruir su proceso de incorporación en la vida cotidiana a partir de observar las dinámicas familiares, escolares y sociales.

Juventudes como Sujetos de Derecho: lo que dice la ley

A nivel nacional, en la LEN N° 26.206, los jóvenes, en tanto habitantes y ciudadanos de la Nación (Art. N° 4 y 7), se constituyen en sujetos de derecho en el marco del derecho constitucional de enseñar y aprender. La educación entendida como un bien público y un derecho personal y social (Art. N° 2) debe ser garantizada por el Estado en sus diferentes jurisdicciones, como responsable principal de la política educativa (Art. N° 4) y regula el accionar de los agentes educativos reconocidos como primarios y naturales (Art. N° 6) en la presente ley.

Si bien en los "fines y objetivos de la política educativa nacional" (Art. 11) no se menciona específicamente el término jóvenes, aparece la idea de adolescencia diferenciada de los niños. En la escritura del texto legal se incorpora la cuestión del género y se establece el alcance para todos/as. Bajo los principios de igualdad e inclusión, se garantiza el acceso y permanencia respetando las diferencias entre las personas, la diversidad cultural y a las personas con discapacidad.

Al nombrar a los sujetos de la educación, utiliza sin distinción las palabras estudiantes y educandos, que remiten a diferentes modelos pedagógicos.

En cuanto a la estructura del Sistema Educativo Nacional, definido como "(…) conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. (…)" (LEN, Art. N°14), nos centramos en el Nivel de Educación Secundaria de carácter obligatorio. Se explicita que los destinatarios son los adolescentes y los jóvenes (Art. N° 29 y 30), incorporando ésta última noción para caracterizar a los sujetos.

En sus objetivos, se detalla la relación entre aquellos y las nuevas tecnologías, en tanto es un objetivo específico "desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación." (Art. 30, inc. f)

Referido a la concepción del conocimiento, se utilizan los términos "competencias" y "capacidades" en la misma línea de significación.

Por la importancia que tienen las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se fijan políticas tendientes al uso de las mismas, para garantizar el cumplimiento de la ley. Para ello, se reconoce a "Educ.ar" y a su señal educativa "Encuentro" como un organismo estatal responsable del desarrollo de contenidos y propuestas destinadas a fortalecer las estrategias de equidad y calidad (Art. N° 101 y 102). Además, se establece la creación de un "Consejo Consultivo" para promover la responsabilidad de los medios masivos de comunicación con la tarea educativa (Art. N° 103)

En este marco se encuentran las "Resoluciones del Consejo Federal de Educación" (CFE) que regulan e implementan el programa "Conectar Igualdad" basado en la premisa de inclusión por medio

de la tecnología. Así, la Res. N° 123/10 en su artículo primero, aprueba el documento "Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad" y el Anexo I. Además, en la Res. N° 114/10 se incluye dentro del mismo el Programa Nacional "una computadora para cada alumno", que ya se ha implementado en el 2009 para las escuelas de educación técnica de gestión estatal (Res. N° 82/09).

En la provincia de Santa Fe, el "Diseño Curricular de Educación Secundaria" (ciclo básico) entiende que dicho nivel está en proceso de renovación a partir de la LEN N° 26.206.

El documento jurisdiccional, denominado Orientaciones Curriculares "(…) es el resultado de un proceso de construcción colaborativa del curriculum provincial para la Educación Secundaria Orientada y se presenta en sus tres dimensiones: como instrumento de la política educativa, como proyecto colectivo para la educación santafesina y como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes." (Educación Secundaria-Ciclo Básico-Orientaciones Curriculares, p. 2)

Retoma la triple finalidad fijada en la LEN respecto a la Educación Secundaria Orientada, esto es: educación para la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de los estudios (Art. 30) en el marco de un aula como lugar de pensamiento, aprendizaje y convivencia.[7] Para ello, pone en discusión los roles de quienes aprenden y enseñan en la escuela.

Entiende que "los estudiantes, adolescentes y jóvenes, pasan por intensos cambios de redefiniciones en torno a sus intereses, gustos y preocupaciones. De tal manera, la escuela deviene el contexto en el que se da el proceso dinámico y cambiante de la construcción de su identidad, conocerse y reconocerse ante ellos mismos y ante los demás, para diseñar sus propios proyectos y hacerlos suyos. En las instituciones escolares se reconocen hoy nuevos sujetos: madres y padres adolescentes, trabajadores juveniles que se sientan en los mismos bancos que ayer pero no son los mismos sujetos de aprendizaje, produciéndose entonces un desencuentro entre la escuela y la cultura contemporánea, por la vigencia de un ideal de estudiante que no guarda relación con la realidad actual." (Educación Secundaria-Ciclo Básico-Orientaciones Curriculares, p. 4)

Desde las políticas del gobierno de Santa Fe, se ha implementado el "Plan Santa Fe Joven hacia 2015: Estrategias en territorio" llevado a cabo por el Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe y el Observatorio de Políticas de Juventud.

Si bien este documento no se circunscribe al ámbito educativo, es importante tener en cuenta cuáles son los supuestos y concepciones que giran en torno a lo juvenil.

El plan se focaliza en la articulación entre las juventudes y el territorio, ya que es el espacio el que nos permite comprender la vida y explicar las diversidades en la provincia. Así, "las juventudes son colectivos en sus regiones, abiertas, integradoras e integradas, jóvenes partícipes de su sociedad y a

[7] El documento se compone de espacios curriculares (formación ética y ciudadana, lengua y literatura, lengua extranjera, educación física, matemática, educación tecnológica, biología, físico química, geografía, historia, educación artística, educación artística I, educación artística IIi) y espacios curriculares articulados (seminario de ciencias sociales, laboratorio de ciencias naturales, taller de economía y administración, ruedas de convivencia).

la vez nómades, sólo atados al aire. Por eso las Políticas de Juventud deben ser transversales, intergeneracionales y contextualizadas en los territorios, porque toda libertad política, toda igualdad está ligada a un espacio que empieza por ser un lugar en el mundo, un ámbito para ser parte, reconocerse y buscar la tan anhelada y cambiante identidad." (2012: 10)

Los jóvenes se constituyen en un segmento prioritario de la población, pero no son meros receptores de las políticas del Estado, ya que la construcción de un territorio joven es una propuesta en construcción de los jóvenes a la provincia.

Los principios que orientan este plan son: igualdad de oportunidades, integralidad, participación, diálogo integeneracional, transversalidad, búsqueda de sinergias.

Los destinatarios son todos/as aquellos jóvenes de la provincia de Santa Fe entre 14 y 29 años. En este marco, la edad como referente biológica no es un criterio excluyente de clasificación, ya que la juventud es entendida de manera plural y relacional en función a otras definiciones que permiten aproximarse a esta condición. Por eso, "aquí la juventud será entendida desde una perspectiva de construcción sociocultural, que contempla a su vez la visión biográfica del sujeto. Esto nos permite reconocer las singularidades que adquiere el término en distintos momentos y espacios; como así también las particularidades de las trayectorias vitales juveniles de los sujetos a los que nos referimos." (Idem, p. 22)

Es importante destacar algunos datos que se explicitan en el presente documento. Así, de acuerdo a los datos obtenidos en el CENSO de 2010, el plan explicita que las juventudes representan un 24,9% de la población total de la provincia.

Asimismo, teniendo en cuenta la variable educativa ocupacional, en el Gran Santa Fe, uno de los aglomerados más numerosos, "(...) de 141.068 jóvenes de 15 a 30 años encontramos que el 57% permanece inactivo, el 36% ocupado y el 7% desocupado. Dentro del grupo de inactivos, el 50% posee secundario incompleto, el 31% superior universitario incompleto, el 7% secundario completo, el 6% primario completo, 5% primario incompleto, mientras que no existen casos de inactivos que posean nivel superior universitario completo. La alta tasa de inactividad que se presenta en el Gran Santa Fe responde a que muchos de esos jóvenes se encuentra actualmente cursando estudios secundarios o superiores, por lo que se retrasa el ingreso al mercado laboral." (Idem, p. 83)

Consideramos importante hacer referencia a estos datos ya que manifiestan situaciones que bien pueden ser interpretadas en relación con varios de las categorías que hemos planteado, particularmente cuando se trata de pensar en las representaciones sobre los jóvenes como sujetos de la educación en nuestro tiempo y contexto.

Notas Finales

Todo lo expuesto pone de manifiesto la necesidad de afirmar la diversidad de condiciones en las que viven los jóvenes en la actualidad, lo que a su vez entra en tensión con ciertas significaciones vinculadas a esta categoría que no siempre habilitan a reconocerlas.

Ello, a su vez, desafía a identificar cuáles serían los rasgos constitutivos que caracterizaría a esta etapa allende esta diversidad. Uno de ellos, como expresáramos, proviene de cierta novedad desde lo legal, lo que no deja de plantear ciertos conflictos y problemáticas, como también indicáramos.

Ahora bien: también es importante considerar que es lo que instituye al joven en tanto tal teniendo en cuenta los aportes que en este sentido nos realizan la psicología y la sociología, entre otras disciplinas, para pensar en sus procesos de constitución subjetiva, experiencia vital en cuya fragua también interviene la escolar.

¿Qué representaciones se construyen en las escuelas sobre los jóvenes, en la diversidad de estas situaciones? ¿De qué modos estas representaciones se manifiestan en las instituciones al recibirlos y alojarlos, y de qué manera se manifiestan en las decisiones que los docentes toman al enseñar? ¿Cómo se vinculan estas representaciones con las enunciadas en las normativas vigentes? ¿En qué consiste lo nuevo en las juventudes de hoy, en su particularidad actual, que los diferenciaría de la novedad que aportan siempre las generaciones jóvenes en el plano social e intergeneracional? ¿Cómo se evidencia esto en las representaciones docentes y en las presentes en las normativas?

Consideramos que iniciar un proceso de indagación a partir de estos interrogantes nos permitiría visibilizar ciertas tensiones vinculadas a problemáticas que a diario se presentan en las escuelas secundarias, habilitándonos a pensar colectivamente en ellas y, de este modo, contribuir a visibilizar en algún punto otros 'inéditos viables' en la contingente realidad áulica e institucional, así como en el campo de las políticas educativas.

Bibliografía:

BOURDIEU, P. (2002). "La "juventud" no es más que una palabra". En Sociología y cultura. Grijalbo. México.

CASTELLS, M. (1996) La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Alianza. Madrid.

CASTORIADIS, C. (2003) La institución imaginaria de la sociedad. (2a.re Vol.2) Argentina: Tusquets editores.

DI SEGNI DE OBBIOS, Silvia (2004) "Adultos en crisis jóvenes a la deriva" Noveduc. Buenos Aires.

EDUCACIÓN SECUNDARIA-CICLO BÁSICO-ORIENTACIONES CURRICULARES. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe.

FERNANDEZ, A. (2007). Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. (2ª ed.) Buenos Aires: Biblos

JODELET, J. (2007) El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario. UNAM Recuperado el 30 de setiembre de 2014. En http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/16356

KANTOR, Débora (2008) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del Estante Editorial. Buenos Aires

KAPLAN, C. (2006) "Violencias, escuela y medios de comunicación" cap.3. En: "Violencias en plural". Miño y Dávila Buenos. Aires

KAPLAN, C. (2013) "Culturas estudiantiles". Sociología de los vínculos en la escuela. Miño y Davila.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206. Presidencia de la Nación. Argentina 2006

MARGULIS, M. y URRESTI, M. (2005) La juventud es más que una palabra. Biblos. Buenos Aires.

MARGULIS, M.; URRESTI, M.; LEWIN, H. (2011) "Las tramas del presente desde la perspectiva de la sociología de la cultura". Edit. Biblos. Bs As.

MARTIN, M. V. (2009) "Identidades juveniles móviles: la sociedad de la comunicación personal" En Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. 6. N° 6. Diciembre. ISSN: 1668-4753. Pp. 53-68

NATALIA F. y otros (2012) Plan Santa Fe Joven hacia 2015: Estrategias en territorio 1a ed.Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. Observatorio de Políticas de Juventud. Rosario

POGRÉ, P. (2010) "Cambiar la escuela secundaria, un aporte posible desde la investigación" En ROMERO, C. "La escuela secundaria entre el grito y el silencio". Noveduc. Buenos Aires

REGUILLO CRUZ, R. (2006) Emergencias de culturas juveniles. Edit. Norma. Buenos Aires

---------- (2012) Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. Siglo XXI. Buenos Aires.

RESOLUCIONES DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (N° 123/10; Res. N° 114/10; Res. N° 82/09).

ROMERO, C. (2010) "La escuela secundaria entre el grito y el silencio". Noveduc. Buenos Aires

SARLO, B. (2004) "Escenas de la vida Posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina" Seix Barral Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. (2005) "La escuela en la encrucijada epocal". Revista Educacion y Sociedad. Campinas .Vol26. N° 92.



La Comunicación en el espacio curricular secundario – Caso Córdoba

Mgter Laura D. Vargas, DNI: 16156972
Schiavi Belén, DNI: 27502539
Escuela de Ciencias de la Información Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Córdoba – Argentina,
ldvargasc@yahoo.es
Córdoba Capital – Argentina.

Tres palabras claves: Jóvenes – Comunicación – Educación.

¿Cuándo y cómo se inserta en el sistema educativo de la provincia de Córdoba, la Comunicación como contenido curricular y qué relación tiene con las culturas juveniles?

Este interrogante nos va a aproximar a dos conceptos centrales, que van a recorrer la ponencia –uno es el de la Comunicación/Educación.-

"Los procesos educativos se desarrollaron principalmente en una institución: la escuela" (Huergo 2006), ésta significó y significa una manera de organizar los procesos de socialización de los sujetos sociales a partir de la modernidad.

La escolarización funcionó como un dispositivo de disciplinamiento, hegemonía cultural y formación del ciudadano. En tanto la Comunicación generalmente se la relaciona con los medios masivos de comunicación.

Estas aproximaciones reducen la Comunicación en la educación a una finalidad técnico-instrumental; J. Huergo reinstala los conceptos estableciendo diálogos y tensiones:

> *Desde el campo de la Comunicación, en cambio, se observa (más allá de los proyectos ligados a la "comunicación popular" o "liberadora") la búsqueda de bases para investigaciones en Comunicación/Educación sobre la comunicación en el entramado de la cultura escolar, sobre la construcción de identidades y las nuevas formas de socialización (socialidad y nuevo sensorium), sobre la relación entre audiencias infanto-juveniles y educación, sobre mediaciones familiares y grupales, sobre discursos pedagógicos, etc. (Huergo 2006)*

Con éste anclaje conceptual, la comunicación/educación se convierte en un campo relacional que trasciende a la institución escolar, reinstalando el debate no solo en los contenidos que se imparten, sino también en su atravesamiento en las tramas culturales y en la construcción de diferentes subjetividades juveniles.

El campo de la comunicación se configura como espacio curricular de la escuela media en los años noventa, con la Ley Federal de Educación 24.125 se plantearon transformaciones en lo referente al campo de las Ciencias sociales, en el trabajo de (Ficardi, Pessino, Elgueta UNCuyo 2011) se reflexiona, "Respecto a las ciencias sociales aparecen indagaciones sobre la inclusión de temas

de la agenda social y política en la escuela: enseñanza de la historia y de la geografía", que no daban cuenta de la complejidad del campo, es por ello que ingresan al currículum de la escuela secundaria, contenidos de sociología, antropología, teoría política y comunicación.

Otro interrogante nos atraviesa esta ponencia es

¿Por qué enseñar comunicación a los jóvenes de la escuela secundaria?

Actualmente la Educación Secundaria Orientada – Ley 26206 ha pensado esta orientación teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

El enfoque teórico elegido para la orientación en primer lugar se presentó como una reacción al paradigma de la LEF (funcionalista), reinstalando la comunicación como productora de sentido en enclave cultural, en la constitución de sujetos en el campo social, incluyendo la divulgación científica y la comunicación comunitaria.-

La propuesta parte que la Ciencias de la Comunicación forma parte de las Ciencias Sociales, por lo tanto tiene una dimensión multidisciplinar la orientación en Comunicación, dado que se articula como un campo de estudio amplio para que los estudiantes tengan una configuración de lo social.

Las experiencias culturales de los jóvenes están atravesadas por los medios de comunicación, y ellos son interpelados como receptores/consumidores, no como productores culturales. La orientación propone que sean los jóvenes los productores de conocimientos; lugar clave para los aprendizajes y constructor de identidades individuales y colectivas cambiando el lugar de estudiantes a actores sociales de derecho.

Ley de Educación Nacional y las orientaciones visibilizan la "finalidad para habilitar a las/ y los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de los estudios" (Documento de la Ley 26.206 Tomo 1).

En el país y en Córdoba[1] es un desafío que se abre para los comunicadores/Educadores, siendo éste año el fin de la implementación de la reforma, queda recuperar las trayectorias y hacer de nuestra práctica docente una transformación en enclave cultural, político y social, con un permanente compromiso con los jóvenes

Experiencias:

Desde que la comunicación se constituyó en un contenido curricular, los jóvenes se "apropiaron" de diversos formatos. Una de las primeras experiencias con una taller de radio, año 2001 – en una escuela de sectores populares[2] , los jóvenes comenzaron a hacer radio teatros contando historias en los bailes, historias de conflicto, embarazo adolescente; es decir encontraron un lugar para "contar". Como esta mínima experiencia se multiplicaron en todo el país.

La inserción de la comunicación y los Comunicadores en el campo educativo propició la formación de un campo potente en términos Bourdieu para reflexionar sobre la legitimidad del campo

[1] Con la Ley de la Provincia de Córdoba Nº 9870, se inicia en la Jurisdicción Córdoba (2012) la implementación gradual en todas las instituciones.

[2] Sectores populares barrios obreros ubicados alrededor de las fábricas metalúrgica de la zona sur de la ciudad de Córdoba.

de la Comunicación en el nivel medio y como interpela a los Comunicadores – Educadores en su práctica educativa al interior de la instituciones, con la potencialidad de habilitar la palabra a los jóvenes.

A modo de síntesis

El Estado es quién posee el metacapital, para regular e imponer sobre otros capitales, logrando una suerte de imposición y legitimación del mismo. Esa cultura dominante que impone el Estado, está materializada en la escuela a través de la implementación de diferentes políticas, bibliografías, enfoques, formas de trabajo, organización institucional, etc. Podemos preguntarnos ¿el campo de la comunicación es dominante y está totalmente legitimada en las instituciones educativas? Unas de las posibles respuestas lo da el trabajo de Fabiana Caruso, Gabriela Gamberini y Stella Pasquariello (2009) donde indagan sobre la aparición de las propuestas curriculares de los profesorados de Comunicación (Universidad Nacional del Centro

1990-2000), acompañada de un surgimiento de otros profesorados en distintas Universidades, y en Córdoba se inauguró en agosto de 2011.La investigaciones de la Universidad de Cuyo de

Marcela Ficcardi (2009) analizan los ciclos de profesorado destinado a los egresados de licenciatura.

Indudablemente estamos en un camino de legitimación del campo, no solo en los espacios educativos; sino también en la academia.-

Como menciona en sus trabajos Huergo la Comunicación hizo estallar la escolarización, poniendo en tensión viejos modelos funcionalistas donde la voz legitimada era la del profesor o maestro, ahora emergen cambios uno de ellos son los nativos tecnológicos que habitan nuestras aulas: Pulgarcitas y Pulgarcitos

María Teresa Quiroz menciona que los aprendizajes de los jóvenes son más reticulares, y la tecnología favorece la creatividad y la expresión participativa y democrática.

Los aportes de éstos autores nos invita a pensar nuevos dispositivos de aprendizaje reconociendo las culturas juveniles.-

Córdoba 30/10/2014

Bibliografía

BALADA Mónica; ELGUETA Martín & FICCARDI Marcela (2011). "Algunas coordenadas para pensar la formación docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo". En Revista Confluencia. Pensar y actuar en el campo educativo: preguntas y debates. Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo.

BECHER Tony (1989). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona, Gedisa Editorial.

BOURDIEU, P (1988) "Cosas Dichas". Ed. Gedisa. Buenos Aires.

BOURDIEU, P (1995) ¿"Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos". Ed. Akal Madrid.

BOURDIEU, P (1997) "Razones Prácticas". Ed. Anagrama. Barcelona.

BOURDIEU, P (1999) "Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal". Ed. Anagrama. Barcelona.

CARBONE Graciela (2004). "Educación y medios de comunicación social: desde el divorcio, el recelo y la denuncia sus articulaciones posibles". En Escuela, medios de comunicación social y transposiciones. Buenos Aires, Miño y Dávila.

FERNANDEZ L: (1994) Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidos Grupos e Instituciones.

MATELART, Michele. (1984) Educación, televisión, y cultura masiva. En Comunicación y cultura nº 12 D. F.

PRIETO CASTILLO Daniel (1999): La Comunicación en la Educación Ediciones Ciccus La Crujía.

QUIROZ, María Teresa (1993). "Todas las voces, educación y comunicación en el Perú. Ed. Contratexto. Universidad de Lima Lima.

SERRES, Michel: (2012) Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: Una manera de vivir juntos, instituciones. Una manera de ser y conocer. Editorial Fondo de Cultura económica.



Dispositivos y prácticas inclusivas en escuelas secundarias. Miradas y representaciones en torno a los estudiantes desde los equipos directivos.

Luisa Vecino (ISFD 21-UNTREF-Flacso)
luisa_vecino@yahoo.com.ar
Adriana Jácome (ISFD 21)
abjacome@yahoo.com.ar
Mariana Noguera (ISFD 21)
Marianafn21@hotmail.com
Moreno, Buenos Aires

Resumen:

En el marco del proyecto de investigación "La inclusión en la escuela secundaria: miradas y construcciones institucionales en torno a las trayectorias escolares de los y las jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno" financiado por el INFD del Ministerio de Educación de la Nación en su convocatoria 2013, nos proponemos presentar algunos resultados preliminares del proceso de investigación que hemos iniciado.

La investigación en cuestión se propone centrar la mirada en la escuela secundaria pública que recepciona a jóvenes de sectores populares urbanos para revisar sus modos de ser y de hacer institucionales (los formatos escolares que se sostienen, la organización de las propuestas de enseñanza planteadas, la revisión de tiempos y espacios compartidos, los agrupamientos de los estudiantes). Nos interesa indagar en los supuestos y concepciones que circulan en ellas para dar cuenta de los sentidos que la escuela va construyendo.

Nuestro interés en la temática parte del reconocimiento de que el contexto actual, con la inclusión educativa como criterio, requiere de nuevos modos de concebir el lugar de las y los jóvenes en la escuela secundaria. En este sentido cabe señalar que para muchos de los y las jóvenes de sectores populares urbanos la experiencia de escolarización secundaria es novedosa en términos de sus trayectorias familiares y, a su vez, su sostenimiento suele convertirse en un recorrido con muchos sobresaltos, lejos de las trayectorias teóricamente esperadas.

En esta ocasión presentaremos resultados preliminares en torno a cómo los equipos de gestión institucional (o equipos directivos) describen y caracterizan a los y las jóvenes que asisten a las escuelas tomadas como referentes empíricos (la investigación analiza cuatro escuelas públicas del nivel secundario que atienden a jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno, son

instituciones con diferentes perfiles, ubicación geográfica e historias). Buscaremos reconstruir la relación entre las representaciones en torno a los estudiantes de la escuela y los dispositivos y prácticas que se están gestando o sosteniendo en estas escuelas considerando si ellas promueven u obstaculizan los procesos de acceso, permanencia y acreditación del nivel de los y las estudiantes.

La investigación en curso se realiza desde un enfoque cualitativo. Se prioriza la realización de entrevistas en profundidad, de observaciones y el análisis de documentos institucionales. En esta ponencia nos centraremos en el análisis de las entrevistas realizadas a los equipos directivos y en el análisis de los documentos institucionales (AIC, proyectos especiales, relevamientos, informes de gestión, etc.) a los que accedimos en las diferentes instituciones.

Palabras claves: ESCUELA SECUNDARIA – REPRESENTACIONES - PRACTICAS INCLUSIVAS-

Introducción

Pensar la escuela secundaria hoy en el marco de la obligatoriedad planteada desde la Ley Nacional de Educación (2006), implica una fuerte ruptura respecto del mandato fundacional de este nivel. Diversos autores (Tenti Fanfani, 2002, 2008; Dussel, 2008, 2009; Southwell, 2011) sostienen que la educación secundaria argentina nació pensada como una "educación para pocos", reservada sólo para sectores minoritarios de la población. La principal función de esta escuela estuvo relacionada con la formación para los estudios universitarios y la dirección política de la sociedad, es decir, con la formación de un tipo de ciudadano preparado para cumplir roles políticos.

Con el avance del siglo XX se han ido incorporando, paulatinamente, otros sectores sociales y es a partir de la década del 60 que se produce el proceso de masificación del nivel medio. Sin embargo, este proceso ha estado acompañado por una fuerte deserción y expulsión de aquellos que no transitan exitosamente el mismo, que se va a consolidar como fenómeno hasta entrada la década del '90 y que sigue constituyéndose como un problema en la actualidad (Southwell; 2011).

El proceso de expansión en el acceso al nivel medio se dio en simultáneo con serias dificultades por parte del mismo de retener esta población de jóvenes que ingresan. Desde su origen, la matriz meritocrática sobre la que se ha montado la escuela secundaria moderna, ha dotado de sentido a la imagen del desempeño escolar en términos de éxito y/o fracaso académico. La impronta de la selección permitía marcar distancia, establecer fronteras y diferencias con aquellos que fracasaban o eran excluidos del dispositivo escolar (Van Zanten, 2008). La extensión de la obligatoriedad de la educación y con ello, la incorporación de los sectores populares a las aulas, puso aún más en cuestionamiento la capacidad del nivel secundario de dar respuesta a los nuevos jóvenes ingresantes.

¿Qué sucede, entonces, si esta escuela debe ser para todas y todos los jóvenes? ¿Quiénes son "todos"? ¿Quiénes son estos "nuevos estudiantes"? ¿Qué sucede en esta escuela cuando los

estudiantes que llegan son "otros"? ¿Cómo procesa la escuela estas cuestiones? Una serie de investigaciones se ocuparon de analizar los mecanismos de resistencia a la inclusión de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela secundaria y los modos de operar de la exclusión o la auto-exclusión en la lógica escolar (Elbaum, 1998; Falconi, 2004; entre otros). Estos procesos se vinculan a las dificultades por reconocer como legítimos los estilos y patrones culturales propios de los jóvenes de los barrios populares y con la imposibilidad de modificar la lógica de un formato que se consolidó escindiendo al joven del alumno y reclamándole que suspenda su condición de joven es pos de un "futuro prometedor".

Partimos de la afirmación de Tiramonti (2008) quien plantea que parecería que en muchos casos, la escuela que recibe a jóvenes de sectores populares, sosteniendo el discurso de la inclusión, reproduce circuitos escolares en donde la escuela se presenta como compensatoria de carencias propias del contexto social de los estudiantes, en donde la dupla contención-compasión explicaría el vínculo adultos-estudiantes y en ella adquiriría sentido la tarea de educar. Sin embargo muchas escuelas, realizan recorridos alternativos, revisan sus prácticas, tensionan el formato escolar y ponen en cuestión el régimen académico para poder incorporar plena y activamente a los y las jóvenes, considerándolos sujetos capaces de apropiarse de los espacios que habitan y construyen.

En el marco señalado, la investigación de la que se desprende esta ponencia[1] se propone volver la mirada hacia la escuela secundaria para revisar sus modos de ser y de hacer institucionales: los formatos escolares que se sostienen, la organización de las propuestas de enseñanza planteadas, la revisión de tiempos y espacios compartidos, los agrupamientos de los estudiantes, así como los supuestos y concepciones que circulan en ellas.

Centraremos la mirada, entonces, en cuatro escuelas públicas del nivel que atienden a jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno, segundo cordón del conurbano bonaerense. Las mismas han sido seleccionadas en función de su historia, su ubicación en diferentes contextos socioculturales, su estructura institucional y el conocimiento previo de algunas prácticas y experiencias innovadoras. Nos proponemos reconstruir cómo algunas instituciones están procesando este cambio en el mandato histórico del nivel, qué dispositivos están generando, qué representaciones sociales circulan en la escuela, promoviendo u obstaculizando los procesos de acceso, permanencia y acreditación del nivel de los y las jóvenes de sectores populares.

En esta ponencia en particular nos detendremos en analizar los discursos y representaciones que sostiene los equipos directivos en torno a los estudiantes, las prácticas que la escuela lleva a cabo y el impacto de las mismas en los jóvenes, en función de lo que entienden como prioridades, en el marco de los fuertes desafíos que el nivel secundario tiene hoy.

[1] Denominada "La inclusión en la escuela secundaria: miradas y construcciones institucionales en torno a las trayectorias escolares de los y las jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno" con sede en el ISFD N°21, del distrito de Moreno, Provincia de Buenos Aires. La misma cuenta con financiamiento del INFD del Ministerio de Educación Nacional.

Consideraciones iniciales. El marco conceptual de la investigación

Las investigaciones en torno a la relación de los jóvenes de sectores populares y la escuela secundaria en nuestro país se consolidan como campo específico a partir del trabajo de Cecilia Braslavsky (1985) centrado en cómo en el sistema educativo argentino el nivel medio se presenta segmentado, con circuitos educativos diferenciados en función de la clase social de pertenencia de los estudiantes. Se crea, así, un campo de estudio que se irá fortaleciendo en la década siguiente y que harán eje en la tríada jóvenes-escuela secundaria-desigualdad (Tiramonti, 2004, 2008)

Como sostiene Dussel (2004) pese a la retórica y el Ethos igualitarista, el sistema educativo sostuvo formas de integración escolar diferenciadas que se dieron en paralelo a la masificación del nivel secundario. A partir de la década del noventa el barrio comenzó a ser el espacio privilegiado para dar cuenta de las transformaciones en los sectores populares post dictadura militar ya que, como bien ha señalado Svampa (2005), hay un "pasaje de la fábrica al barrio" con la consecuente territorialización de los sectores populares.

Ana Wortman (1991) analiza, en este marco, los discursos barriales que se configuran en torno a los jóvenes en los inicios de la década del noventa y, a su vez, las representaciones que los jóvenes sostienen sobre el medio en el que se insertan. La experiencia de escolarización secundaria para los jóvenes de esa investigación da cuenta de la inscripción de los mismos en un ámbito novedoso para ellos y que es posible por la presencia de la escuela en el barrio. La escuela es leída en este contexto no tanto como posibilidad de ascenso social sino como posibilidad de promoción simbólica en donde el título adquiere más valor de credencial que de posibilidades reales (Wortman, 1991: 51).

En la misma línea Silvia Duschatzky (1999) dará cuenta del lugar que la escuela secundaria de un barrio popular del conurbano bonaerense tiene para los y las jóvenes que ingresan a ella. En el marco de la profundización de la pauperización de las condiciones de vida de los sectores populares urbanos las percepciones de los y las jóvenes en torno a la escuela la colocan como reparadora de los vínculos primarios fracturados, como sostén del sujeto, como instancia de inscripción social y espacio de reconocimiento. Opera como frontera en términos de horizonte de posibilidad, como quiebre de las racionalidades cotidianas, de los tiempos y el espacio presente, al habilitar otros escenarios, permite pensar otro presente y acceder a lo ajeno (Duschatzky, 1999: 79).

Cabe señalar que estas investigaciones que dan cuenta de la incorporación de los jóvenes de sectores populares a una escuela que no fue mentada para ellos, no toman para el análisis el formato escolar sino la experiencia de los estudiantes en la escuela, el sentido que para ellos tiene acceder a la misma, y cómo le otorgan significatividad. Habilitándose para ellos otros modos de ser jóvenes que los espacios públicos que se les propone por fuera no habilitan. Son las experiencias de los y las jóvenes que llegan por primera vez a la escuela secundaria. No hay memoria familiar al respecto.

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006, con la obligatoriedad de la totalidad de la escuela secundaria, ésta adquiere un sentido distinto al que sostuvo durante gran parte del siglo XX. Es la última etapa de la escolarización obligatoria, un nuevo piso, y para la mayoría de los y las jóvenes de sectores populares, como sostiene Tenti Fanfani (2008), es un "techo" o "enseñanza final".

En los últimos años una serie de investigaciones realizadas tanto en el conurbano bonaerense como en CABA[2] han buscado dar cuenta de cómo la escuela secundaria actual procesa el mandato de la inclusión poniendo en tensión la cultura escolar sedimentada. Estas investigaciones, desde diversos abordajes, analizan cuáles son los componentes objetivos y subjetivos de las experiencias actuales de escolarización secundaria poniendo en tensión lo viejo y lo nuevo de las propuestas educativas actuales para jóvenes provenientes de sectores populares urbanos. Así el interés puesto en las Escuelas de Reingreso (ER) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Nóbile, 2011; Arroyo y Poliak, 2011) reside en que el origen de éstas se sustenta en la puesta en duda de la eficacia del formato tradicional de la escuela media para albergar a todos los jóvenes. Por otro lado, otras investigaciones dan cuenta de cómo instituciones tradicionales sostienen prácticas inclusivas reales en las que lo nuevo y lo viejo se combinan tomando y reapropiándose del formato escolar naturalizado dando cuenta de dispositivos escolares anclados en contextos de vulneración de derechos pero que, sin embargo, funcionan discutiendo el mandato fundacional de la escuela (Acosta, 2008; Larrondo 2009).

En estas experiencias será el vínculo (Dussel, Nuñez y Britos; 2007) y la flexibilización del programa institucional (Dubet, 2006) o del régimen académico (Baquero, Terigi y otros; 2009), en una combinación entre cambios objetivos y subjetivos en la escuela secundaria, que permiten asumir que la escuela secundaria hoy, atravesada por el declive de su programa moderno, no está en crisis en tanto institución social, sino en tanto institución social moderna pero que, a su vez, está siendo otra; están mutando los modos construir y de representarse la experiencia escolar.

El programa institucional moderno de la escuela secundaria se basó en concebir al estudiante como "un intelecto en formación" (Dubet, 2006: 152) en donde la disciplina científica a enseñar concentraba todos los esfuerzos de los profesores. En este marco o programa institucional la tensión entre igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones (Dubet, 2012) se encontraba neutralizada, ya que primó el mérito por sobre la igualdad. Esta escuela fue concebida como una escuela santuario, quedando por encima y por fuera de la dinámica del contexto en que se encontraba.

El declive del programa institucional moderno se explica por el impacto de la masificación (Dubet, 2006). En una escuela de masas la relación de los alumnos con el conocimiento es necesariamente más instrumental que la de las elites. Por otro lado aunque la escuela retenga el monopolio de la cultura académica ya no posee el monopolio de la cultura abierta. Estos dos

[2] Ver: Gessaghi, 2005; Dussel, Nuñez y Britos, 2007; Acosta, 2008; Larrondo, 2009; Veleda, 2009; Nóbile, 2011; Arroyo y Poliak, 2011; Freytes Frey, 2011; Kossoy, 2012; Greco, 2012, entre otras

aspectos llevan al resquebrajamiento del santuario. Esto no presupone un diagnóstico de crisis pero sí un reconocimiento de que el estallido de la figura de programa institucional genera una sensación de crisis que habilita y/o propicia pensar lo nuevo.

La escuela puede entenderse como productora de una cultura específica o como un espacio de convivencia de culturas. El concepto de cultura escolar se ha constituido en una herramienta teórica para el estudio de las relaciones entre escuela y cultura (Vidal, 2005). La cultura de la escuela, puede entenderse como el conjunto de prácticas, teorías y normas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones de los establecimientos educativos (Escolano, 2005). Se plantean entonces tres tipos de culturas que interactúan y van configurando las dinámicas de la escuela: 1) la cultura empírico-práctica que han construido los enseñantes en el ejercicio de su profesión y que se transmite por diversos mecanismos en las relaciones que se dan dentro de la vida cotidiana de las instituciones; 2) la culturas específicamente científicas de la educación, en torno a los saberes que genera la investigación, la generación del conocimiento experto y 3) los aspectos relacionados al discurso y a las prácticas de orden político-institucional que se configuran en torno a los sistemas educativos y se expresaría en el lenguaje normativo que sirve de soporte a la organización formal de la educación. La escuela como organización instituye en este sentido también, una determinada cultura.

En este marco la noción de trayectorias escolares permite revisar los recorridos que los jóvenes realizan en la escuela secundaria. Se hace necesario entonces distinguir entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales (Terigi, 2007). Las primeras expresan itinerarios lineales a partir de una estandarización de tres rasgos del sistema educativo: la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. No serán estos rasgos en sí mismos sino su combinación la que produce determinados efectos en las trayectorias y, por ende, da cuenta de itinerarios más frecuentes y otras "trayectorias no encauzadas", con itinerarios diversos, heterogéneos y contingentes. Estos trayectos reales son los que en la actualidad implican un desafío para las instituciones educativas ya que suponen diversificar los formatos en los que tiene lugar la experiencia escolar

El rendimiento escolar y las posibilidades de adaptarse a las reglas de juego escolares se encuentran en estrecha relación con el capital cultural acumulado por los sujetos más que por su esfuerzo, mérito o don (Bourdieu, 2011). A su vez la noción de habitus social (Bourdieu, 2007) permite problematizar el por qué para ciertos sectores sociales la escuela secundaria se presenta como un espacio hostil y difícil de sostener, cobrando visibilidad en las trayectorias "no encauzadas" antes mencionadas. Las anticipaciones del habitus le otorgan a la experiencia una configuración particular, haciendo que las esperanzas subjetivas se ajusten a las probabilidades objetivas y reforzando la sensación de "esto no es para nosotros" (Bourdieu, 2007: 88)

La noción de habitus como corporización de la estructura social pero a su vez como generador de las conductas esperables, razonables, vinculadas al sentido común, introduce la pregunta por el lugar de las instituciones sociales en la conformación de dicho habitus. Las instituciones sociales son constructoras de sentido de realidad, que a través de su carácter histórico y objetivo coaccionan a los individuos y se presentan como dadas y evidentes. Dar cuenta del orden institucional supone analizar el conocimiento que sus miembros tienen de él a través de sus valores, creencias, mitos, etc. que se consolidan como cuerpo de recetas trasmitidos que componen las reglas de comportamiento institucionalmente apropiado (Berger y Luckmann, 2009).

Las representaciones sociales son modos de resumir, recortar, clasificar la realidad social haciendo circular y reuniendo diferentes experiencias y conductas sociales (Moscovici, 1979). Son la expresión de una posición social y, a su vez, son portadoras de significados que circulan en el escenario social y se constituyen en las interacciones (Jodelet, 2008). Posicionarse desde esta perspectiva supone reconocer que el sujeto se apropia de ellas, e interviene en su construcción en una compleja interacción entre construcción de la subjetividad y de la sujeción.

Recuperar los sentidos de la escuela secundaria actual para los y las jóvenes de sectores populares así como dar cuenta de las prácticas que las escuelas vienen desarrollando en el marco de la sanción de la obligatoriedad supone no sólo plantear qué ocurre con las trayectorias escolares sino cómo se está desarrollando la inclusión, a través de qué prácticas institucionales y cómo el capital simbólico de los actores sociales y sus habitus de clase son puestos en juego en las interacciones cotidianas. En lo que sigue de este trabajo nos detendremos en analizar las representaciones de los directivos en relación a qué características poseen los y las jóvenes que asisten a sus instituciones y cómo la institución los incorpora, acompaña y sostiene en su interior.

La voz de los directores

Representaciones respecto de los jóvenes y la escuela

Las entrevistas realizadas a los directores dan cuenta de historias institucionales muy diversas: desde equipos constituidos hace más de diez años con un proyecto compartido y construido colectivamente, hasta directores que se han sumado en los últimos años a las escuelas y se encuentran con modos de hacer institucionalizados no siempre coincidentes con sus propias concepciones y expectativas[3].

Sin embargo a pesar de estas diferencias, que luego van a ponerse de manifiesto cuando analicemos los procesos y mencionemos las prácticas de cada institución, observamos que todos los directores entrevistados manifiestan valoraciones muy positivas respecto de sus estudiantes y

[3]Esta diversidad de experiencias se explica, en gran parte, por el reciente concurso de directores titulares (que se realizó por primera vez en la jurisdicción como establece la normativa), la fusión de escuelas (ex ESB y Polimodales) y la creación de escuelas secundarias de seis años así como la ampliación de ciclos.

respecto del vínculo que estos jóvenes tienen con la escuela. Entienden que sus escuelas han logrado constituirse como espacios de referencia y de construcción valiosos para sus estudiantes, han instalado una cultura del cuidado y reconocimiento de cada uno de ellos, una mirada que intenta estar atenta a las situaciones particulares de los jóvenes que muchas veces atraviesan complejas situaciones personales o familiares. No obstante, podemos señalar también que esta presencia y acompañamiento de la escuela está planteado en muchas de las entrevistas desde el cuidado y el afecto por el otro, pero también pareciera primar una mirada compensatoria que busca ofrecer desde la escuela aquello que la familia no ofrece. En este sentido la idea de "Acá tienen alguien con quien hablar" pareciera denotar, de alguna manera, una mirada hacia supuestas carencias dentro del ámbito familiar que la escuela intenta suplir. No es casual que en la institución donde encontramos este rasgo más marcadamente la directora hable de "las nenas y los nenes" cuando hace referencia a los jóvenes de su escuela, cuestión que entendemos infantiliza el vínculo y ubica a los sujetos en un lugar de inferioridad.

Asimismo el vínculo basado en el cuidado, llevado al extremo, puede estar dando cuenta de ciertas concepciones que entienden a la condición juvenil como necesitada, siempre, de tutela adulta y, en última instancia, coloca al joven como *ser victimizado* (Chaves, 2010). El problema con las representaciones ancladas en estas imágenes de los jóvenes es que las relaciones que se establecen con estos sujetos son desde la "comprensión" de la situación de vulnerabilidad que transita y la lástima, no desde el reconocimiento del otro como un sujeto legítimo. En otros términos, la constitución de una mirada compasional puede incrementar la pasividad de los sujetos porque al poner a jugar su vulnerabilidad y su inseguridad afectiva no se favorece su capacidad para la acción (Revault D'Allones, 2009:19).

Por otra parte los directores enfatizan que las instituciones que conducen ofrecen, por fuera del formato tradicional escolar, una variedad de actividades y propuestas vinculadas a los intereses de los jóvenes de carácter opcional que tienen muy buena recepción y fortalecen el vínculo y la pertenencia de los estudiantes con la institución. Entre las actividades más desarrolladas se encuentran diversos Talleres de Expresión (teatro, literatura, percusión), Proyectos institucionales en el marco de diversos programas nacionales y provinciales (Jóvenes y Memoria, Parlamentos Juveniles), u otras propuestas como Talleres sobre temáticas particulares, por ejemplo talleres sobre género. Todas estas actividades se desarrollan en contraturno o los días sábados. Los estudiantes tienen diferentes horarios, la entrada y salida de jóvenes a la escuela se vuelve permanente lo que da a la institución un movimiento interesante en su propio funcionamiento rompiendo las estructuras tradicionales de "orden" y generando espacios de encuentro más allá de la vida en las aulas. Por otro lado, otras lógicas comienzan a atravesar la institución, nuevos modos de entender el enseñar y el aprender, nuevas temáticas muchas veces ausentes en los espacios curriculares oficiales, otros modos de evaluar, que sin duda ponen en cuestionamiento las tradiciones de la escuela secundaria.

La función y el sentido de la escuela

Los directores entrevistados se preguntan insistentemente sobre el sentido de la educación y el lugar de la escuela en la vida de los jóvenes de los sectores populares. Manifiestan trabajar direccionados en la concepción del joven como sujeto de derecho y en la búsqueda por ofrecer en la escuela espacios genuinos de participación que abran propuestas alternativas a la formación académica tradicional y consideren las características de los estilos y prácticas juveniles. Sin embargo encontramos que en la mayoría de las escuelas que estamos analizando los jóvenes no participan de, por ejemplo, centros de estudiantes (salvo en una de las instituciones) o consejos de convivencia. Sí de múltiples talleres y propuestas formativas extracurriculares.

Por otro lado, más allá de lo señalado, existe una fuerte preocupación en los directores entrevistados, en relación a los saberes que la escuela efectivamente transmite. Varios de los directores entrevistados se cuestionan qué aprenden realmente los estudiantes y qué herramientas construyen en sus recorridos por la escuela secundaria. Manifiestan que más allá de lo plasmado en el curriculum prescripto, las prácticas reales de enseñanza, el curriculum real en el aula denota estereotipos y prácticas carentes de sentido constructivo, donde los estudiantes repiten y reproducen información fragmentada y descontextualizada.

Frente a estas cuestiones encontramos presentes en las entrevistas, dos ejes de problematización: por un lado, tal como acabamos de señalar, las propuestas de enseñanza de los docentes y por el otro el rendimiento de los alumnos y sus consecuencias a la hora de acreditar los aprendizajes. En este segundo eje se vuelve a hacer presente una concepción que interpreta las dificultades actuales de la escuela secundaria para sostener la escolarización de muchos jóvenes de sectores populares por las características del estudiantado y no de la institución. Un tercer eje –que supondría una respuesta diferente al eje antes mencionado- vinculado a los formatos escolares y las dificultades que su propia dinámica genera, aparece mucho más desdibujado, al igual que las condiciones de trabajo propias de los docentes de educación secundaria.

Enseñar y aprender en la escuela

Los dos ejes problematizados por los directivos, las propuestas de enseñanza y el bajo rendimiento de muchos estudiantes, están fuertemente vinculados en la lectura que realizan. A diferencia de la mirada de algunos docentes que plantean jóvenes desinteresados y poco comprometidos, los directivos consideran que son las propuestas de los profesores en el aula las que generan estas actitudes. Señalan que las propuestas áulicas en la escuela secundaria son en general desactualizadas, aburridas y verbalistas y ponen la responsabilidad de aprender en el alumno. Pero, sin embargo, tiene casi nula presencia, en los discursos de los directores, la puesta en práctica de intervenciones que modifiquen las prácticas llevadas a cabo al interior de aula, o los modos de organizar las clases.

En sus relatos señalan un cierto "desentendimiento" de los docentes respecto de los bajos resultados de aprendizaje, pareciera que los profesores trabajasen desde el paradigma de la

causalidad en el cual el mero hecho de enseñar produciría por sí mismo el aprendizaje, transparentando de este modo la matriz fundacional de la escuela secundaria y desconociendo al sujeto real que aprende. Subyace en estas ideas la concepción de enseñanza como transmisión del conocimiento: los docentes se centran en la realización de su tarea específica, enseñar, sin atender al desarrollo de los aprendizajes por parte de los estudiantes, considerando que ellos debieran producirse "naturalmente". Cabe preguntarnos en este punto, qué miradas sobre estos sujetos reales que aprenden se construyen en relación a los y las jóvenes de las escuelas secundarias analizadas, cuando los jóvenes reales que allí habitan no responden a los parámetros esperados por los docentes. La respuesta por las diferencias suele definirse por las carencias que los estudiantes reales tienen en relación al ideal de alumno construido, y no por las características que los constituyen como jóvenes de sectores populares con sus múltiples identidades.

En este sentido podemos señalar los aportes de Fenstermacher (1989) quien sostiene que no existe una relación de causa-efecto entre la enseñanza y el aprendizaje, por el contrario afirma que enseñar y aprender son dos procesos diferenciados, aunque muchas veces estrechamente vinculados. Lo que existe entre ambos es una relación de dependencia ontológica entre las tareas de enseñanza y las tareas de aprendizaje, esto significa que es parte de la tarea de enseñar construir recorridos posibles para que los estudiantes puedan aprender. La enseñanza no produce por sí misma aprendizaje, son las tareas que los estudiantes realizan las que les permiten construirlos. La enseñanza es entonces un proceso de mediación entre los contenidos culturales y los sujetos reales que aprenden, que el docente organiza y acompaña.

En este sentido, los directivos entrevistados comparten la dificultad que visualizan de trabajar estas problemáticas con los profesores al interior de la escuela. Es aquí donde enuncian las dificultades desde la organización laboral docente: falta de espacios compartidos, muchos profesores con poca carga horaria en la institución, imposibilidad de encuentros de trabajo coordinados y un alto nivel de ausentismo docente. Sin embargo, en general, todas estas cuestiones no son visualizadas como dificultades estructurales propias de la organización de la escuela secundaria que no da respuesta a los nuevos requerimientos, sino que son interpretadas en términos de los comportamientos individuales de los sujetos: profesores comprometidos/no comprometidos, profesores responsables/no responsables, profesores interesados/desinteresados. Quizás es por esto que tampoco se imaginan modos de intervenir que propongan prácticas innovadoras en toda la escuela para todos los estudiantes.

La idea de construcción de un proyecto institucional debatido y compartido con el equipo docente, no es vista por los directores como una opción posible en el marco organizacional señalado. Este marco organizativo pareciera ser concebido como inmutable, no aparecieron estrategias institucionales que permitieran encuentros de trabajo entre grupos de docentes. Esto hace que los profesores, como colectivo, vayan "quedando fuera" del proyecto de escuela y éste se construya entonces entre directivos y estudiantes. Los directores centran sus esfuerzos en fortalecer el lugar de

los estudiantes en la escuela cosa que genera un movimiento interesante en términos de distribución del poder al interior de la escuela, pero es vivido como deslegitimador por los docentes. Podemos hipotetizar –y los avances en el trabajo de campo nos permitirán profundizar este análisis o complejizarlo- que el hincapié puesto sólo en la reconfiguración del vínculo institucional, entendido como el que se genera desde el equipo directivo hacia los estudiantes, sin redefinir la dinámica escolar (organización de las materias, aulas, tiempos escolares) y sin involucrar al resto de los adultos de la institución, tensiona sin procesar la asimetría constitutiva de la escuela secundaria a favor de los estudiantes. Pero sin un involucramiento y convencimiento del resto de los adultos genera una tensión en las relaciones institucionales que es leída como pérdida de autoridad desde muchos docentes, que son vistos desde los directores como obstáculo para garantizar la inclusión y la continuidad de la escolarización de los jóvenes.

Nuevos dispositivos en la vida escolar

A partir de estas cuestiones los equipos directivos "comprenden" los bajos resultados de muchos alumnos y comienzan a pensar en revertir las consecuencias de este estado de situación: las bajas notas, las materias a período de examen y la repitencia, son preocupaciones sobre las que centran sus miradas y focalizan sus esfuerzos y recursos. Surgen en este marco alternativas que flexibilizan o generan otros espacios o propuestas para abordar esta dificultad, que se construyen y ofrecen por fuera del formato escolar establecido. Algunos ejemplos que hemos encontrado son:

- ✓ Destinar módulos del Plan Mejora Institucional a preparar y fortalecer a los estudiantes con dificultades en las materias curriculares. En alguna de las escuelas esto funciona como un apoyo extraescolar, mientras que en otras han buscando un mayor impacto en términos de consecuencias favorecedoras del aprendizaje y la acreditación. Ejemplos de esto último podemos encontrarlo cuando la escuela decide que sea el profesor del PMI quien acredite el espacio curricular o, en otros casos, permitiendo que este docente integre la mesa de examen examinadora junto con el profesor del curso.
- ✓ Creación de un curso en el turno vespertino donde asisten estudiantes en riesgo de abandono. Es un curso con muy pocos estudiantes y con modalidades de enseñanza bien personalizadas que pretende ofrecer una oportunidad a los jóvenes que no encuentran en el espacio del aula un lugar para aprender. Trabajan en especial con estudiantes del ciclo básico y ya en 4° año vuelven a trabajar en las aulas del turno mañana o tarde.
- ✓ Elaboración de un proyecto que cuestiona la modalidad de repitencia y propone que los estudiantes continúen de 1° a 6° año con su grupo de compañeros cursando en contraturno las materias que adeude.

Si bien estos nuevos dispositivos no cuestionan el modelo academicista y meritocrático propio de la escuela secundaria sino que operan sobre sus consecuencias (atender a los estudiantes que no logran buenos resultados en él), podemos observar que el desarrollo de los mismos comienza a poner en discusión al interior de las instituciones prácticas naturalizadas propias de la escuela

secundaria. Nuevas prácticas puestas en marcha en el marco del PMI, por ejemplo, tales como trabajar simultáneamente con estudiantes de diversas edades y cursos, desarrollar la tarea desde la modalidad de "taller" o concebir la evaluación como parte del proceso de enseñanza ofreciendo insumos al docente para ajustar y redireccionar la misma, comienzan a poner en evidencia y hacer visible que otros modos de enseñar y aprender son posibles y que otros modos de estar en el aula son además altamente favorecedores.

Pero también desde la percepción de los directivos entrevistados, la puesta en marcha de estas prácticas y dispositivos no se sostiene y argumenta desde las dificultades de la escuela tal como es para albergar a todos los estudiantes, sino en función de la imposibilidad de algunos estudiantes de sentirse albergados y, entonces, se buscan prácticas diferenciadas para ellos. El riesgo es, así, que estas prácticas no se constituyan en oportunidad para poner en discusión los modos de ser y hacer en la escuela secundaria sino que sean pensadas sólo como soportes específicos para sujetos a los que se les atribuye determinadas características –vinculadas a los modos de transitar su trayectoria escolar- recayendo sobre ellos la explicación de las prácticas educativas "distintas" ya que en otros marcos no están pudiendo sostener su escolaridad.

Algunas consideraciones para continuar pensando

A partir de las entrevistas realizadas y de los conceptos que los directores pusieron de manifiesto en ellas, nos parece interesante analizar las dificultades que se evidenciaron en percibir los obstáculos producidos por los propios formatos escolares y el modelo que en ellos subyace. Si bien hemos podido observar grandes transformaciones en términos de la institucionalización de nuevas propuestas construidas, reconociendo y valorando las prácticas juveniles y los espacios de participación, observamos también que a la hora de revisar el modelo pedagógico poco es lo que se vislumbra como posible.

Advertimos el riesgo de centrar las dificultades de la escuela secundaria en los comportamientos o a las actitudes de los sujetos que en ella se desempeñan, sin observar las condiciones objetivas que los contienen y los condicionan. En este sentido observamos que si bien los nuevos dispositivos planteados no cuestionan los formatos instalados, han comenzado a generar debates muy potentes al interior de las escuelas, que sostenidos en el tiempo podrán modificar la cotidianeidad escolar conformando una cultura escolar distinta a la actual. Pero también cabe la pregunta por lo que las mismas no logren modificar y sí sedimenten circuitos o caminos diferenciados en función de lo que se lea como posibilidades, capacidades, condiciones, etc. de los diferentes jóvenes que asisten a las distintas instituciones. Esta es la tensión y seguramente la pregunta que no tiene una única y lineal respuesta, en relación a la que hay que seguir indagando y analizando material empírico desde el convencimiento que sólo la puesta en marcha de diferentes estrategias y modos de concebir la escuela secundaria podrán hacer de la ella un espacio que sea obligatorio transitar por las prácticas significativas y subjetivantes que allí se crean y recrean.

Bibliografía:

Acosta, Felicita (2008) Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna; Buenos Aires; La Crujía

Arroyo, M. y Poliak, N. (2011) "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromisos. Enseñar en las escuelas de reingreso"; en Tiramonti, G. (Directora), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media; Homo Sapiens; Rosario.

Bourdieu Pierre (2007) El sentido práctico, Buenos Aires; Siglo XXI

Bourdieu Pierre (2011) Las estrategias de la reproducción social; Buenos Aires; Siglo XXI

Braslavsky, Cecilia (1985) La juventud argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro; Revista de la CEPAL N° 29, Santiago de Chile

Chaves, Mariana (2010) Jóvenes, territorios y complicidades, Buenos Aires, Espacio

Dubet, Francois (2006) El declive de la institución; Barcelona; Gedisa

Dubet, Francois (2012) Repensar la justicia social; Buenos Aires; Siglo XXI

Duschatzky Silvia (1999); La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares; Buenos Aires; Paidós.

Dussel, I.; Brito, A. & Nuñez, P. (2007). Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria. Buenos Aires:Santillana.

Dussel, I. (2008) "La escuela media y la producción de la desigualdad", en Tiramonti, G. y Montes, N (Comps.): La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación, Buenos Aires, Manantial/FLACSO.

Dussel, I. (2009) "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate", en Revista de Política Educativa, Año1, N° 1, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Elbaum, Jorge (1998); La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar, Propuesta Educativa; Año 9; N°18; Buenos Aires

Escolano, Agustín (2005) "Las culturas de la Escuela en España. Tres cortes historiográficos". en Pro-Pocicoes. V.16 N°1

Falconi, Octavio (2004); Las silenciadas batallas juveniles; ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?; Revista Kairós, Año 8; N° 14; Octubre.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.: La investigación de la enseñanza I. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (2008) "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales", en Revista Cultura y Representaciones Sociales, Año 3 núm. 5; septiembre 2008; México DF

Moscovici, S (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público; Ed. Huemul; Buenos Aires; Cap. 1

Nóbile, M. (2011) "Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos", en Tiramonti, G. (Directora), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.

Revault D'Allonnes, Myriam (2009) El hombre compasional, Buenos Aires, Amorrortu

Southwell, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Tiramonti, G. (Directora), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media; Homo Sapiens; Rosario.

Tenti Fanfani, E. (2008) "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural", en Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.): La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación, Buenos Aires, Manantial/FLACSO.

Terigi, Flavia (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares; III Foro Latinoamericano de Educación; 28, 29 y 30 de mayo de 2007; Fundación Santillana

Tenti Fanfani, E. (2000) Culturas juveniles y cultura escolar; Buenos Aires; IIPE.

Tiramonti, G. (2008) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en Tiramonti, G. y Montes, N (Comps.): La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación, Buenos Aires, Manantial/FLACSO.

Vidal, Diana G (2007). "Culturas escolares: entre la regulación y el cambio". Revista Propuesta Educativa N° 28.

Wortman Ana (1991); Jóvenes desde la periferia; Buenos Aires; CEAL.



La construcción de identidades juveniles en el ingreso a la Escuela Media: culturas juveniles y proceso de transmisión en la relación pedagógica

Alejandro Marcelo Villa
Programa de Juventud e Inclusión Educativa/CeSAC Nº8/Area Programática del Hospital J. M. Penna e Investigador Asociado/Consejo de Investigación en Salud, Ministerio de Salud-GCBA.
alejandrovilla2001@yahoo.com.ar

Antecedentes

Algunas perpectivas pusieron de relieve en la región latinoamericana, lo que denominaron la "experiencia cultural" de fines del siglo XX. Particularmente, Martín Barbero propuso profundizar en lo que denominó tres "atmósferas culturales" (1998). En primer, lugar la "tecnofascinación", donde convergerían la sociedad de mercado y una racionalidad tecnológica, junto con un debilitamiento de los valores de las personas. En segundo lugar, se trata de "la secularización y el desencanto", caracterizados por el desengaño respecto de la política, la que transforma el espacio público en un espacio publicitario. Y en tercer lugar se trata de la atmósfera de la "desintegración del horizonte sociocultural común". Allí el "horizonte cultural de la nación" es disuelto por los medios de comunicación; los que privilegian la producción de una heterogeneidad de imaginarios, que juntan lo global con lo local. Las redes mediáticas "vehiculizan una multiculturalidad que hace estallar los referentes tradicionales de identidad".

También Garcia Canclini (1991) define al consumo como "el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos". Asimismo, "todos los actos de consumo son hechos culturales, pero la distinción de consumos culturales *se justifica debido a la parcial independencia lograda por los campos artísticos e intelectuales en la modernidad*" (Garcia Canclini, 1999, citado por Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2012). Es decir, en los consumos culturales en sentido específico, "prevale el valor de simbólico por sobre los valores de uso y de cambio".

Existe cierto consenso en la literatura de las ciencias sociales de los años 2000, en caracterizar a las "culturas juveniles" en tanto "las formas mediante las cuales los jóvenes participan en los procesos de creación y circulación culturales", así como "la relación/tensión" de estas formas con la construcción cultural que hace cada sociedad de las maneras de ser joven, en tanto dimensión estructural que se les asigna a los jóvenes allí (Villa, Infantino & Castro, 2012).

Esta tensión entre las prácticas culturales juveniles y las "imágenes culturales" que asignan las sociedades a los jóvenes, puede ser entendida como un conflicto de poder entre imágenes: aquellas hegemónicas que producen las instituciones, los medios de comunicación en torno a las prácticas y consumos juveniles, y por otro, las prácticas culturales de los jóvenes. Ello supone considerar dos

dimensiones: el análisis de las imágenes que configuran el mundo cultural del que participan los jóvenes, así como la dimensión política por la disputa de sentido entre dichas imágenes y las que producen la sociedad y sus instituciones.

Además, si enfocamos el contexto de la transición educativa entre la Escuela Primaria y Media, es escaso el conocimiento que se ha producido para describir el proceso de construcción identitaria de los jóvenes en tanto grupos sociales y culturales.

En el campo de la sociología de la educación surgió una perpectiva que se propuso debatir un "desajuste entre socialización y subjetivación" en los procesos de individuación de los jóvenes en el ingreso a la Educación Media. Dubet & Martuccelli (1999:435) discuten "un triple estallido de la socialización" en el ingreso a la escuela secundaria: "un universo normativo complejo" de la escuela que pone en juego la capacidad de ajuste de comportamientos diversos de los adolescentes; "el estudio no vale por sí solo" y las "clasificaciones" determinan el "futuro" de las trayectorias escolares juveniles; "la consolidación de una cultura adolescente en la escuela, paralela a la cultura escolar". Por un lado, se produce una "alienación" de los jóvenes en el sistema escolar; y por otro, la misma crea una "distancia entre la socialización y la subjetivación" de los jóvenes en sus experiencias escolares (pag 440). Los jóvenes definen al mismo tiempo sus experiencias de aprendizaje como un proceso ajeno a ellos mismos, y por otro, exprerimentan la relación con sus pares y el consumo/producción de culturas de masas como algo propio de sus subjetividades. Siguiendo esta perspectiva, en un estudio previo sobre la transición de la escolaridad primaria a la media en los sectores populares urbanos de extrema pobreza, realizado con jóvenes y docentes, hemos discutido las diferentes concepciones de éstos y los procesos de transmisión que se ponen en juego en el aula (Villa, 2012).

Dicho "estallido de la socialización" de los jóvenes en el ingreso a la escolaridad media, supone enfocar y analizar con detenimiento la tensión y posibles articulaciones entre, por un lado, las culturas escolares y el aprendizaje, y por otro, el consumo/producción de bienes materiales y simbólicos en las prácticas y culturas juveniles, en el escenario escolar. Nos interesa analizar allí a la escuela como un territorio de disputas culturales, así como de procesos de reconocimiento identitario de los jóvenes y los adultos en la relación pedagógica.

Buckingham (2003), desde el campo de la educación en medios, viene proponiendo una problematización de la noción de "consumidor cultural". Se discute que dicha noción es inseparable de la de "productor de imágenes". Esto supone discutir nuestros supuestos como parte de un "ideologismo del pensamiento crítico", entendido como una concepción del aprendizaje "conciente, crítico y discursivo". El autor, propone poner atención a una serie de procesos:

- El surgimiento de un consumidor autónomo y un sentimiento de fragmentación e individualismo, con el crecimiento masivo de los medios de comunicación y el uso de las TICs..

- Una socialización en sociedades progresivamente más heterogéneas y multiculturales (una cohabitación de diferentes concepciones de la moralidad y tradiciones culturales muy diversas). Un cambio de las identidades y profundización de las desigualdades, en contraposición a una apariencia de las culturas de consumo y la "creencia subjetiva en la fuerza y capacidad de las personas".
- Una profusa actividad de las culturas juveniles versus una pasividad de la escuela, circunscripta a lo que los profesores definen como "limitada atención de los niños y jóvenes en el aprendizaje".
- La autoridad de los medios de comunicación sobre los jóvenes, y el dilema entre autoridad del docente y la autonomía cultural juvenil. Es necesario un reconocimiento y puesta en discusión de las diferencias entre el valor de los medios para la vida de los profesores y los jóvenes. ¿Cuáles son las nociones de representación, significado e identidad, que se ponene en juego en la relación pedagógica?¿"seriedad"?, ¿"juego"?, ¿"parodia"?, ¿"ironía"?.

Asimismo consideramos necesario profundizar en los mecanismos de transmisión que se ponen en juego en las relaciones de generación: ¿Qué imágenes, de qué modo y bajo qué regímenes, se ponen en emisión y recepción en la relación entre jóvenes, entre jóvenes y adultos?

La noción de "espectador emancipado" (Ranciere, 2010) nos puede permitir la posibilidad de poner en acto un mecanismo de traducción y narración entre diferentes órdenes de imágenes. Por un lado, las imágenes que ponen en juego los jóvenes, y por otro, los docentes, en el ámbito escolar y la relación pedagógica, en particular.

Nuestro problema de estudio está constituído por las formas de intervención del consumo de los medios masivos de masivos de comunicación y la producción de diferentes culturas juveniles en dicho proceso de construcción identitaria de jóvenes en formación, tomando como referencia la relación de los jóvenes con sus pares y con los docentes, en el primer año de la escolaridad media.

- ¿De qué modos las concepciones de los jóvenes, en proceso de formación de identidades en el momento del ingreso a la Escuela Media, incorporan los repertorios simbólicos de los medios masivos de comunicación y el consumo de culturas juveniles?
- ¿Qué significados tienen para las identidades juveniles allí la utilización de las TICs, y las prácticas culturales?
- ¿Cómo impactan la utilización de las TICs y las prácticas culturales juveniles en los procesos de transmisión entre la generaciones, considerando los vínculos entre pares, la relación con los adultos en el ámbito de la escuela?

- ¿Qué cuestionamientos introduce el papel de los medios de comunicación de masas y las culturas juveniles en la relación pedagógica con los docentes, en cuanto al modo de concebir a los/as jóvenes, en tanto sujetos de educación?

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio[1], cuyo objetivo general fue explorar y describir, por un lado, los significados que adquieren para las identidades juveniles la incorporación de los medios de comunicación masiva, así como el consumo y producción de culturas juveniles, en el ingreso a la Escuela Media. Pero también, explorar y describir el impacto que introducen dichos significados en los procesos de transmisión generacional con los docentes con los que interactúan los/as jóvenes en el momento del ingreso a la Escuela Media.

Aspectos metodológicos

Realizamos un estudio cualitativo, de casos estudiados en profundidad, de tipo exploratorio y descriptivo, así como de carácter inductivo.

Realizamos un estudio comparativo de las percepciones juveniles y las de los docentes con los que los jóvenes están en interacción, durante el primer año de la escuela secundaria. Para ello, se recabó información en poblaciones de Escuelas Medias de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), en las que concurre población de sectores populares urbanos más empobrecidos de la CABA[2].

Las unidades de análisis de nuestro estudio son jóvenes de dicha población, de ambos sexos, que ingresan y se encuentran cursando por primera vez la Escuela Media. Y también, docentes de Escuelas Medias, que trabaja con dicha población.

Se trabajó don dos tecnicas cualitativas de recolección de datos: la entrevista semi-estructurada y el grupo de discusión. En el primer caso, se diseñó un instrumento que contemplaba todos los tópicos de nuestro estudio. La misma fue aplicada a jóvenes y profesores de ambos sexos. En el segundo caso, se realizaron grupos de discusión con los mismo tópicos, con seis encuentros mensuales, a lo largo del primer año de la escolaridad.

El grupo de estudio quedó conformado por: a) La realización de 10 entrevistas a jóvenes y otras diez a docentes; b) Cuatro grupos de discusión con jóvenes[3].

---

[1] Proyecto "Culturas juveniles, transmsión y relaciones de generación: los jóvenes y la construcción de identidades en el ingreso a la Escuela Media", realizado con sede el Consejo de Investigación en Salud/Ministerio de Salud/GCBA, entre 2012 y 2013..

[2] Se trabajo con jóvenes y docentes provenientes de 7 escuelas medias (de modalidades técnica y bachiller), así como de una ONG que trabaja en apoyo escolar a nivel territorial en un barrio.

[3] Tres de los grupos se realizaron en divisiones de primer año de una misma escuela, en el espacio curricular de "Taller de ingreso" y uno fue realizado en un espacio comunitario de apoyo escolar en un barrio en particular.

La información de las entrevistas fue grabada audiofónicamente, previo consentimiento informado de los participantes. Luego fueron desgrabadas y sometidas a un proceso de codificación cualitativa con el sofware Atlas Ti.

El proceso de los grupos de discusión fue registrado en crónicas con personal designado a tal efecto. Luego, se procedió a analizar los registros escritos según los mismos tópicos y códigos utilizados para la realización de las entrevistas.

La percepción de cambios y las constitución grupos en los jóvenes

Uno de los principales ejes temáticos indagados, tanto con jóvenes como con profesores/as, lo constituyó la percepción de cambios que tenían los jóvenes de sí mismos al ingresar a la Escuela Media, con respecto a percepción de sí mismos en la escolaridad primaria.

Lo que primero se destaca en los jóvenes es una dificultad para hablar o percibir dichos cambios. No obstante ello, en las entrevistas se produce una reflexividad que destaca las características personales personalidad de sí mismo. Son recurrentes las afirmaciones: "es igual" o "yo cambié, soy más grande". "cambiar la timidez y hablar más", "saber defenderse cuando te dicen cosas", "aprender a hablar mal y putear, antes era otro el que te defendía". Es importante notar que dichos cambios se presentan disociados de la relación pedagógica. Cuando se mencionan los cambios en la escolarización (por ejemplo, cantidad de materias y profesores, tipo de exigencia académica, tipo de vínculo con profesores/as, regimen disciplinario), ellos se presentan como algo externo a la subjetividad juvenil. Esta relación con la escuela y con los/as profesores/as se destaca más en el proceso de los grupos de discusión.

En el caso de los/as profesores/as estudiados/as, la mayoría visibiliza que en un primer momento, la escuela media se presenta como algo extraño a los/as jóvenes y que éstos/as "son muy chiquitos" frente a las exigencias de aquélla[4]. Una afirmación común que encontramos es "los chicos tienen miedo e inseguridad y se sienten vulnerables" y que por ello, se argumenta que la descalificación de sus pares surge como un primer "mecanismo defensivo".

Cuando indagamos sobre las interacciones entre los/as jóvenes y la conformación de grupos, la primer categoría emergente para los/as jóvenes que se presenta como un ordenador es el par *desconfianza/confianza.* Partimos de una desconfianza vincular inicial relacionada con una serie de dimensiones.

[4] En un trabajo previo, hemos discutido el estatuto de sujeto de la educación del joven que ingresa a la Escuela Media en las concepciones de estos/as mismos/as docentes, en términos de una exigencia de ajuste de los jóvenes a una autonomía ya supuesta. Esta opera fuertemente en la relación pedagógica multiplicando las demandas a éstos, pero sin visivilizar las necesidades y el proceso de cambio que están transitando (Villa, 2012).

Para los jóvenes tiene especial importancia la *discriminación y el ejercicio de la violencia según el barrio de procedencia*[5]. Es el hecho relatado a menudo de pelearse y enfrentarse entre diferentes barrios, el "ir a buscar bronca".

Una segunda dimensión, alude a una "desconfianza vincular", personalizada en algunos/as compañeras del curso. Esta puede adquirir varias formas. En primer lugar se resalta la preocupación de que el compañero o compañera *hable por detrás* de uno/na mismo; de ahí que la expresión de la intimidad puede volverse en contra de un mismo joven. Son recurrentes las afirmaciones del tipo "vos le contas algo a…y después le cuentan a otros y todos te cargan o te bardean". En segundo lugar, la mayoría de los/as jóvenes pueden identificar, que algunos compañeros/as *se hacen los/as malos/as del grupo* ante todo el curso para buscar "ser respetados" ante los pares y también ante los profesores. Se trata del ejercicio de la violencia mediante el insulto, la violencia física, o más atenuado, la burla entre pares, constituída por el *cargarse*. Pero también es común el robarse elementos o romper algo del/de la compañero/a; luego que incluso alguien prestó un objeto propio. Llama la atención que las mujeres, y también los varones, destaquen más el hecho de que sus compañeras *se hacen las malas* y ejerzan violencia entre ellas y con los/as profesores/as, comparadas con la declaración acerca de que son los varones los que *se hacen los malos* con respecto a sus pares. Esto podría hacernos pensar en una mayor necesidad de las mujeres de búsqueda de respeto ante sus pares y la institución escolar mediante la violencia en el aula y la escuela y/o una naturalización de la violencia por parte de los varones allí, hacia sus pares del mismo sexo y hacia las mujeres.

El modo de operar de esta desconfianza acentuaría un proceso de retraimiento y aislamiento de los/as jóvenes, o una exacerbación del ejercicio de la violencia como modo de vinculación con sus pares en la escuela.

Pero,junto a esta desconfianza, y al mismo tiempo, se producen procesos que involucran el establecimiento de la confianza en los vínculos entre pares. En esta dirección, existen una serie de hechos señalados por los/as jóvenes que van a conformar un proceso. Uno de aquéllos lo constituye el comenzar a compartir la *realización de la tarea escolar en grupo* en el aula. También la mayoría destaca el hecho de *escuchar música juntos en el recreo* y *compartir los juegos mediáticos* (actividad que predominatemente reúne a los varones y no a las mujeres) y *conectarse a face* con las computadoras personales (netbook). Además, el hecho de "joder y cargarse" entre pares y los/as profesores/as, que en principio no es percibido como un hecho de "compartir" sino como una expresión de individualidades en interacción, luego se transforma también en una actividad que

[5] Es imporatante destacar que esta suerte de "identidad barrial" de los jóvenes, en los espacios educativos comunitarios de un mismo barrio no genera estos conflictos de socialización que se presentan en el espacio escolar. Por el contrario, hemos observado que en el grupo de discusión de jóvenes de un mismo barrio en un espacio educativo comunitario, la sociabilidad común del mismo barrio va en la misma dirección de las necesidades educativas, e incluso ambas pueden complementarse. Reafirman nuestra observación la mayoría de las opiniones de referentes de espacios socioeducativos y culturales que trabajan con jóvenes, los cuales entrevistamos para este mismo estudio.

comparten los/as jóvenes en pequeños grupos. Finalmente, luego de la mitad del primer año de escolaridad, la mayoría afirma que conoció nuevos amigos y que se conformaron grupos, que comparten salidas, luego del horario escolar. Es importante destacar, que en las entrevistas y en los encuentros grupales realizados hacia fines del primer año escolar, muchos/as jóvenes pueden reconstruir mediante su reflexividad individual e incluso en el proceso grupal, todos estos hechos que involucaran al par desconfianza/confianza, en tanto proceso, al que aluden como el pasaje de "pelearse" a luego "llevarse bien" en el grupo de toda la división.

En cuanto a la percepción de los/as profesores/as sobre la interacción entre los/as jóvenes y la conformación de grupos, algunas cuestiones coinciden con las percepciones juveniles, y otras, no.
La primera cuestión señalada, en orden de importancia por la mayoría es el hecho que los/as jóvenes, al iniciar la Escuela Media, se agrupan en el aula por sexo, nivel escolar, por barrios y escuelas de procedencia. Junto a ello, destacan la diferenciación de los/as jóvenes según "el tipo de apoyo familiar"[6]. También señalan que esta agrupación puede suponer una "pérdida de pautas trabajo escolar previas". Pensamos que este último argumento abona a la idea acerca de que la Escolaridad Media significa un nuevo proceso de socialización para los jóvenes que rompe abruptamente con las pautas de la escolarización primaria (Villa, 2012). Además, es de consenso general entre los docentes la consideración de escuela media como "continente social" para los jóvenes. Esto es descripto en términos de la escuela como lugar de pertenencia social y cultural juvenil, pero que relega lo educativo, con la propia aceptación de docentes y de la institución[7].
La segunda cuestión señalada, coincide en parte con la categoría juvenil *hacerse los/as malos/as*. La mayoría de los docentes argumenta que los/as jóvenes se agrupan en torno a un líder que "rompe el encuadre del aula"; al cual se "copia". Según la explicación formulada por estos docentes, se establecería así un proceso identificatorio con jóvenes que son disruptivos con el aprendizaje escolar; los cuáles son tomados como ideales por sus pares. Asimismo, este proceso identificatorio actuaría negativamente sobre aquellos jóvenes que quieren estudiar; configurándose un "hostigamiento grupal al que estudia".
También los/as docentes destacan la percepción del ejercicio de la discriminación de género de los chicos a las chicas y que éstas invaden interacciones exclusivas entre varones. No obstante ello, no se declara en general la discriminación y violencia específica, que involucra a los varones entre sí, cómo sí lo hacen los jóvenes varones estudiados. Cabría preguntarse si esto no es una

[6] En un trabajo previo hemos discutido esta concepción docente que hace depender en forma independiente las posibilidades de socialización y de educabilidad de los/as jóvenes, del capital social y cultural de las familias de procedencia de los/as mismos/as. Hemos observado que esta concepción abstrae y encubre el lugar del docente y la escuela como actores de dicha socialización y garantes de la educabilidad (Villa, 2012).

[7] Esto está vinculado con las políticas educativas de "inclusión social" orientadas a los jóvenes de los sectores populares en el nivel medio, que desdibuja la función de enseñanza de conocimientos de la escuela y los docentes. Ver Villa, 2012.

invisibilización en la práctica docente, que podría operar no estableciendo una discusión de género en el aula frente a la violencia entre varones.

Además, es generalizada la percepción docente acerca de la existencia de un rechazo a las diferencias culturales entre los mismos jóvenes (de orden étnico y de gustos culturales en torno a las subculturas juveniles). Los docentes argumentan que estas situaciones de discriminación cultural se contraponen con una suerte de "homogeneización cultural" que comportaría el uso de las TICs entre jóvenes, a partir del uso de las redes sociales y la música.

También , algunos docentes expresan que los jóvenes demandan una autoridad de tipo disciplinar frente a los conflictos con los pares, por situaciones de violencia y discriminación y que los/a profesores tienen dificultades para poner límites a estas situaciones. Observamos frente a ello dos posiciones en sus opiniones. Por un lado, "dejar pasar la violencia", por no considerarla parte de su rol docente; y por otro, aquéllos que tratan de habilitar la comunicación y abordar la desconfianza entre los/as jóvenes.

Relación pedagógica, culturas juveniles y uso de las TICs

A continuación, describimos un conjunto de hallazgos vinculados a la percepción que tienen los jóvenes sobre los cambios y características de la relación con los profesores en la escuela media con respecto a la escolaridad primaria.

El primer hallazgo que destacamos es que la mayoría de los/as jóvenes afirman *no percibir cambios en la relación con los docentes*, aun cuando afirman al mismo tiempo, pero en segundo orden de importancia, que hubo un cambio constituído por la multiplicación de profesores en la escuela secundaria con respecto a la primaria. Parece acontecer, que ante nuestra pregunta explícita que aludía a la comparación con la finalización de la trayectoria educativa de la escolaridad primaria, los cambios son percibidos como una posición personal del/de la joven que no incorpora el efecto de la escolarización media. Ellos/as no se percibirían cambiando personalmente frente sus docentes, aún cuando puedan reconocer las determinaciones institucionales que "les impone" la Escuela Media[8].

Ello se corresponde con las discusiones de Dubet & Martuccelli (1999), señaladas por nosotros en el inicio de este artículo: los/as jovenes disocian inauguralmente sus condiciones de individuación de las determinaciones de la cultura escolar. Agregaríamos nosotros la hipótesis, además, de la búsqueda de un control personal del joven en lo que está aconteciendo en la relación pedagógica, en tanto proceso "exterior" a las subjetividades juveniles.

[8] Es importante mencionar que esta pregunta fue trabajada en los grupos de discusión en el primer trimestre de la escolarización del primer año de la Escuela Media; lo que haría suponer una escasa "impregnación de la cultura escolar". También no debemos dejar de tener en cuenta que en aquellos/as jóvenes entrevistados en la finalización del primer año se encontró una posición más reflexiva sobre los cambios experimentados a lo largo de casi toda la trayectoria educativa de ese año. Finalmente, al evaluar con los docentes tutores el proceso de los grupos de discusión en el aula, observamos que muchos jóvenes no mostraban interés en reflexionar sobre experiencias, con que estaban aconteciendo en sus socializaciòn escolar, caracterizadas por conflictos en el grupo de pares, con sus docentes y con la institución escolar . Ello supone un problema teórico metodológico que excede los límites de este trabajo, pero que es necesario señalar.

La segunda cuestión que queremos discutir, está relacionada a una segunda categoría emergente, que se presenta en la mayoría de los jóvenes: *no prestar a atención en algunas materias y distraerse con amigos*. El argumento juvenil hegemónico sostiene que "los que se llevan materias distraen a los otros que estudian y los profes los sacan del aula". Analizando este argumento, consideramos que la misma puede operar, al menos, en tres dimensiones de significados.

En una primera dimensión, como ya hemos discutido en un estudio anterior, esta categoría podría operar como efecto de la selección meritocrática de la institución escolar en el aula, siguiendo a Bordieu en Francia y a Kaplan & Llomomate en Argentina (Villa, 2012), se trata de una práctica docente performativa en la relación pedagógica que clasifica a sus estudiantes. Pero también, siguiendo a Dubet & Martuccelli (1999), se trata de la incorporación personal de la posibilidad cierta del fracaso como interiorización de dicha desigualdad impuesta por el sistema escolar.

En una segunda dimensión, "distraerse" pone en cuestión qué se está produciendo en el proceso de transmsión en la relación pedagógica, ¿Qué ofrece el docente allí?, ¿Qué ponen en juego los jóvenes?. Ranciere (2010), se interroga por las posibilidades de las inteligencias del docente y su alumno de colocarse en transmisión, en relación a la categoría de reconocimiento del otro. Nosotros nos preguntamos ¿existe acá una acción de reconocimiento de la inteligencia del otro?. Discutimos previamente los categorías juveniles acerca de que *los docentes son aburridos* y que *hablan mucho*, dando a entender que los textos pedagógicos guardan poca relación con los textos de las culturas juveniles. También afirmamos allí que en la escolaridad primaria los docentes ofrecen textos curriculares, y una relación personalizada, pero disociada del proceso de aprendizaje (Villa 2012). En otro trabajo propusimos, además, que cuando los docentes ponían en juego algo del orden de la narración y de su deseo por transmitir, las cosa podrían funcionar en cuanto a los efectos de sentido (Villa, 2009).

En una tercera dimensión, damos la razón al argumento compartido por docentes y jóvenes: "los estudiantes no ponen atención en el aprendizaje porque priorizan la interacción con sus pares". Allí está presente la categória de *el otro que distrae mi aprendizaje*. Nótese que cuando el estudiante interioriza el fracaso escolar, ello no es algo experimentado en términos de una subjetivación propiamente dicha del joven. Es "algo propio" y es "del otro que me induce", al mismo tiempo. Subsiste la ambivalencia de esta disociación que operaría la socialización escolar.

El tercer hallazgo en el que está implicada la transmisión, está constituido por el hecho de que los jóvenes le *preguntan al profesor cuando no entienden algún tema y el profesor no explica bien.* Según estas perspectivas el docente supone que sus estudiantes tienen que tener conocimientos previos sobre algún tema. Allí surge la escolaridad primaria en la memoria como algo del orden del conocimiento transmtido y valorizado: "En la primaria explicaban, ahora, no". Junto a ello, en la escolaridad actual, la mayoría relatan una suerte de "intermitencia" en la escucha al profesor de la

escuela media: "a veces sí, a veces no" (escucho)[9]. Las referencias de las entrevistas y de los grupos con los/as jóvenes apuntan al reconocimiento de una suerte de "gramáticas" diferentes en la transmisión y a una atención diferente puesta por los/a jóvenes, comparando la escolaridad primaria y la secundaria[10].

Estas preguntas del joven por su no saber en el contexto grupal de la clase, "delante de todos", también se transforma en una *demanda personalizada al docente de que les expliquen los contenidos curriculares.* Esta demanda es contrapuesta por los jóvenes, al hecho de tener que mostrar su no saber frente a los pares cuando los/as profesores/as los hacen pasar al pizarrón frente al aula y que sus pares los cataloguen de "burros". Existe allí una tensión entre el anonimato del joven en la clase masiva y su demanda personal al profesor por un lado, y la exposición de su no saber delante de los otros, los pares, por otro. Ello tiene importantes efectos en la validación de la autoridad de los docentes para los/as jóvenes: se *respeta* a aquel/lla profesor/ra que *busca hacerse escuchable*[11]. Ello alude a aquél docente que puede explicar un conocimiento en el aula y particularmente, que tenga una capacidad de generar un efecto personal en el joven. No se trata, de "algo para todos", lo que es percibido como impersonal y "des-subjetivante" en las perspectivas juveniles[12].

Un cuarto hallazgo, está constituído por el hecho de que muchos jóvenes identifican un cambio en el lugar del afecto en la relación pedagógica. Se experiementa que en la escuela primaria, tanto los estudiantes como sus maestros tenían más permitido expresar afectos y reconocimientos mutuos personalizados, que en la escuela media. No obstante ello, muchos jóvenes aluden a la construcción progresiva de un vínculo de confianza con los profesores de la secundaria: "compartir cosas" y "reírse juntos".

En quinto lugar destacamos algunos significados de la categoría *respeto.* La mayoría se siente *respetado* por los profesores, mientras que algunos/as, no. En este último caso, relatan situaciones de "discriminación" que exprimentaron ellos/as mismos/as u otros jóvenes por parte de algún/na profesor/ra particular, cuando intervienen frente a una transgresión de algún estudiante. La categoría utilizada es el *bardeo del profesor:* ella se refiere a que el profesor utiliza los mismos términos que los jóvenes para dirigirse, del orden del insulto, a alguno en particular o que realizan algún comentario

[9] Como veremos más adelante, esta intermitencia está vinculada al uso de la TICs en el aula.

[10] Hemos discutido previamente esta problemática en términos de una ruptura abrupta entre la escolaridad primaria y la media, y una disputa entre ambas, por el nivel de conocimiento alcanzado por los estudiantes, así como diferentes modalidades de vínculo pedagógico en cada nivel: un vínculo personalizado y disciplinar en la escuela primaria versus uno despersonalizado y disciplinar en la escuela media (Villa, 2012).

[11] Habría que profundizar en los sentidos que puede adquirir esta categoría en la tranmisión de docentes con estudiantes. En principio alude a un texto que no sea extenso y que no se torne a "aburrido". El el "hablar poco" para que algo del docente se escuche. Pero ello no alcanza para definir lo que está aconteciendo en un sentido más maplio en la relación pedagógica, lo que pueda tornarse escuchable o no.

[12] Es necesario profundizar en la discusión acerca de las posibilidades de que el grupo en el aula se constituya como un colectivo en la transmisión pedagógica, frente a esta persistente demanda de los/as jóvenes de una relación uno a uno con sus docentes. Es importante destacar que esta demandas juveniles, en muchos/as jóvenes encuentran respuestas en los espacios de apoyo escolar de la modalidad de "uno a uno" (un joven y un profesor) , en el trabajo que realizan ONGs a nivel teritorial en diferentes barrios.

irónico en medio de la clase frente a sus compañeros. Esto es percibido como una "injusticia" y genera discusiones y peleas verbales, de tono violento, con el docente en el aula. Queremos destacar que lo que parece generar malestar y enojo en los jóvenes no es el hecho de ser sancionados, sino que un profesor no reconozca la diferencia de "mundos culturales" del docente y de ellos: Es el hecho de que el docente se ponga en la misma posición cultural que sus estudiantes. También en este contexto, los/as jóvenes afirman que las sanciones que practica el docente, en la escuela media se individualizan, a diferencia de la primaria, donde se "castiga" a todo el grupo cuando alguien individualmente realiza alguna transgresión. Esto lo relatan en un tono de reconocimiento y aceptación de las normativas escolares. Habría que profundizar aquí en los límites entre la "transgresión a normas escolares" y el reconocimiento de diferencias culturales, que se pondría en juego en la definición d ela categoría de respeto.

Del análisis de las perspectiva de los/as profesores/as surgen las siguientes argumentos como los principales elementos que intervienen en la construcción del vínculo pedagógico.

La primera cuestión destacada por la mayoría alude al impacto en los/as jóvenes del ingreso a la secundaria en tanto un "quiebre". El principal indicador para ellos es que no hay "gestión del estudio" por parte de los jóvenes. También la mayoría reconoce el problema que significa para los jóvenes la gran cantidad de docentes que procuran imponer diferentes exigencias y demandas a los jóvenes. En lugar de profundizar en este problema, aparecen las críticas generalizadas a la herencia del "deficitario aprendizaje de la escuela primaria". Ellos se detienen y quedan en la identificación del problema de cómo se sitúa el profesor de la escuela media frente a dicha herencia del aprendizaje, ahora considerado en relación a su enseñanza. Se manifiesta que los/as jóvenes necesitan que alguien los "ordene" en el ingreso a la secundaria. Allí se rescata la figura del profesor tutor, que tiene como objetivo la gestión del estudio en el aula.

La segunda cuestión, que preocupa generalizadamente a los/as docentes, es el logro y la evaluación de la atención que ponen sus estudiantes en el aprendizaje. Frente ello, nos encontramos con dos posiciones diferentes. Muchos/as argumentan que si no mantienen una atención exclusiva en el aprendizaje escolar, sus estudiantes no aprenden. Allí los relatos descalifican y tornan negativas las culturas juveniles y el uso de las TICs en el aula. Terminan sosteniendo un dilema entre la adhesión a la cultura escolar y los consumos culturales/Usos de TICs. En este contexto, algunos/as sostienen la concepción acerca de que "muchos chicos no van a estudiar a la escuela y por eso no atienden".

Cuando el docente puede identificar que un estudiante no esta prestando atención a su clase, una estrategia paradigmática, ya señalada también por los jóvenes, es hacer pasar a aquél al pizarrón con la intención de "hacer juntos la tarea" (docente y estudiante). En general, el docente es conciente a los problemas que se enfrenta aquí la transmisión, en términos de "humillación del alumno frente a sus pares", tal como lo discutimos antes, pero no opera de otro modo e insiste con lo mismo.

De modo diferente a la primera posición señalada, algunos/as argumentan "los chicos prestan atención más de lo que el profesor supone", "Prestan atención simultánea a varias cosas"; aunque

reconocen que no hay "atención permamente" y existen "desatenciones". Hay un momento en que la atención en los textos curriculares cede y el docente tiene que "pasar a otra cosa"[13]. Para validar este argumento, varios docentes refieren que evaluaron si sus alumnos habían aprendido un contenido, cuando ellos pensaban, por ejemplo, que estaban escuchando música con auriculares, y los resultados fueron afirmativos.

Desde la perspectiva de Crary (2008:53-55) , podríamos pensar que esta insistencia escolar persistente acerca de la distracción de los jóvenes sobre los textos curriculares que los docentes pretenden enseñarles, no concibe que no pueda existir una dicotomía entre atención y dispersión. El autor discute que históricamente estos dos elementos forman parte de una "degradación de la atención" en la experiencia moderna; de modo que "la atención contiene en sí misma las condiciones de su propia degradación"; estaba "amenazada por su propio exceso". Es la atención misma la que convierte la "experiencia perceptiva en algo inestable y disipadora" (pag. 69).

Si profundizamos en esa fuerte oposición entre aprendizaje escolar y uso de TICs en el aula que "desviaría la atención" del primero, Buckingham (2008: 75-103) nos propone considerar la relación entre escuela y tecnología, y que dicha relación significa una modificación de ambas: ¿Cómo se usa la tecnología en la escuela?, ¿existe en realidad un uso escolar y otro uso juvenil de las TICs?.El autor realiza una serie de observaciones que consideramos pertinentes para nuestras discusiones. En lugar de darle "tanto poder" a la tecnología en tanto elemento perturbador en la escuela, habría que considerar los problemas que significan para la concepción del aprendizaje del docente la incorporación del uso la computadora, y la pérdida de poder que supone ello en la conducción de la enseñanza escolar. Además, más que preocuparse por una supuesta autonomía de las culturas juveniles que comportaría el uso de TICs en el aula, se podría analizar cómo se incluye dicho uso en el "funcionamiento social de la clase", en tanto un entorno social en el cual se inserta el uso de tecnologías. En realidad, es difícil pensar en "habilidades informáticas" juveniles separadas del dictado de contenidos curriculares en el aula. Existe una diversidad en el modo de los docentes de apropiarse del uso de TICs. Para poder incorporar dichas observaciones los docentes deberían poder aceptar cambiar sus prácticas de enseñanza en el aula. Sólo algunos de nuestros docentes estudiados, se muestran dispuestos a ello explícitamente.

La tercera cuestión, vinculada a la demanda de los/as jóvenes señalada anteriormente, es que muchos docentes discuten en sus relatos "si el chico se siente respetado y reconocido", mediante el afecto, en la relación pedagógica, en tanto una condición para el aprendizaje. Si bien estos docentes reconocen que "los chicos buscan un vínculo personalizado como en la primaria", esto es percibido ambivalentemente por ellos. Se lo valora, pero se los considera a los estudiantes como sujetos dependientes, y se deja traslucir la concepción generalizada acerca de que la escuela media tiene

[13] En un estudio previo hemos destacado que estos profesores, buscan regular el tiempo de la atención que pueden prestar los estudiantes a los contenidos de sus asignaturas (Villa, 2012).

que imponer normativamente una transmisión de "autonomía" a sus estudiantes: "elllos deberían estudiar solos".

Uso de TICs en el aula

Los usos del celular y la netbook se presentan como los soportes paradigmáticos de la construcción de culturas juveniles en la escuela.

En cuanto a la disponibilidad de las netbooks, la misma es muy dispar. En general, en cada curso no más de la mitad de los jóvenes lleva las mismas a la escuela. En los motivos que explican esta situación, se detacan el miedo a que se la rompan y/o el uso familiar de la máquina.

La mayoría de los estudiantes afirman que sólo algunos profesores utilizan la netbook para trabajar en clase o piden búsqueda de información[14].

Si bien en todas las escuelas no está permitido el uso de netbook para juegos, música y conección a facebook, la mayoría de los jóvenes refieren utilizar aquélla para estos fines.

En un trabajo previo (Villa, 2014) analizamos y discutimos que pocos jóvenes daban a conocer hablaban de sus consumos y prácticas culturales con sus docentes en la escuela; y además pocos declaraban que sus docentes les preguntaan por estos consumos y prácticas. También al indagar sobre el conocimeinto que tienen los docentes sobre las culturas juveniles,nos encontramos con una dificultad en la mayoría para hablar de esto. Dudan, se sienten inseguros hablando de estos temas y los perciben como algo externo y objeto de valoración, reconociendo en muchos casos que "prejuzgan". Tienen una percepción muy general y esquemática. Aunque no se siente autorizados, es de destacar, que en algunos casos tienen una aguda percepción de algunos aspectos de las culturas juveniles, fundamentalmente en lo que respecta a las estéticas corporales, y algunas prácticas de consumo vinculadas al uso de las netbooks: la conección a las redes sociales, así como a los juegos mediáticos. Todo esto es descripto, en general, en un tono de valoración negativa que que opuesto al aprendizaje escolar.

No obstante ello, al mismo tiempo, algunos profesores/as argumentan que el docente tendría que conocer los "códigos culturales" juveniles para operar con ellos, en lugar de rechazar estos "códigos" y buscar imponer los códigos escolares. Se destacan en los relatos en torno a situaciones en los que los jóvenes pueden no tener límites en "cómo se habla" en la escuela frente a sus pares y con los/as profesores/as. El docente puede interpretar esto como una violencia hacia su persona y su rol. Ello generaría situaciones de violencia entre docente y estudiante y en el aula en general.

[14] Como veremos más adelante, ello, en parte, está vinculada a que los profesores afirman que ellos desconocen el sofware de las netbooks del Plan Sarmiento, que viene de la escuela primaria y es incompatible con el programa Conectar Igualdad del Gobierno Nacional, para la escuela media; el que entrega los aparatos a partir del 2º año.

Cuando analizamos las perspectivas de los docentes sobre el uso de las TICs en el aula, destacamos las siguientes observaciones.

La primera cuestión que plantean la mayoría de los docentes es una discusión sobre la diferencia, para los jóvenes, entre "la realidad de la escuela" y la de fuera de la misma. El argumento central es: "Los chicos se sentirían poco motivados en la escuela y usan las TICs". Luego, al profundizar en este argumento encontramos diferentes posiciciones. La mayoría acentúa esta oposición, y considera a las culturas juveniles como algo exterior y ajeno al aprendizaje escolar. El uso de las TICs es presentado allí, explícita o implícitamente, como algo que obstaculiza el mismo. No obstante ello, algunos docentes intentan buscar algunas mediaciones entre el aprendizaje y las culturas juveniles, afirmando que se hace necesario que exista una actualización en la formación docente acerca de la realidad cultural de los jóvenes.

Cuando profundizamos en las explicaciones de aquellos profesores que se muestran dispuestos a trabajar con las TICs en el aula, identificamos dos tipos de dificultades:

- Aquellas que señalamos al analizar los reportes de los jóvenes, en torno a una disponiblidad de pocas netbooks en el aula, una conectividad irregular a internet, así como la incompativilidad del Plan Sarmiento del GCBA (del cual forman parte las netbooks de los jóvenes estudiados) y el Programa Conectar Igualdad, del Gobierno Nacional (para la Escuela Media); con el cual están familiarizados estos profesores.
- Existen reglas poco claras y muy variadas en las diferentes escuelas en torno a facilitar u obstaculizar que los jóvenes lleven sus computadoras personales a la escuela. Mientras que algunas no tienen normativas explícitas que regulen esto, otras "sugieren" o "recomiendan" a las familias que sus hijos no lleven las computadoras a la escuela.

De cualquier modo, sea porque se acentúe la oposición entre uso de TICs en el aula y aprendizaje, o por estas dificultades aludidas cuando los profesores se muestran dispuestos a utilizar la netbook en sus clases, al igual que lo referido por los jóvenes, la mayoría de los profesores hace un escaso uso de estas computadoras en el aula. No obstante ello, muchos piden búsqueda de información y materiales en la red cómo tareas fuera de la escuela.

Comparando el análisis de las perspectivas de jóvenes y docentes, pudimos identificar un proceso constituído por situaciones paradigmáticas del uso juvenil de las TICs en el aula y las intervencines docentes correspondientes. Ello podría incluir las siguientes situaciones:

- Un establecimiento inicial del profesor frente al curso, de carácter verbal, de reglas y pautas en torno al uso de la netbook y los celulares. No están permitidos durante la exposición del profesor y la realización de la tarea en forma individual y grupal. Se les advierte que de no respetar esto, se les retirará los aparatos. No obstante ello, muchos docentes consignan que si reciben una comunicación telefónica de sus padres por una urgencia pueden salir y hablar

fuera del aula; así como la posibilidad de escuchar música y utilizar la computadora una vez finalizada la tarea solicitada.

- Muchos jóvenes afirman que utilizan la netbook y el celular (para mandar mensajes y escuchar música con auriculares) "a escondidas". Frente a ello, el profesor advierte que retirará los aparatos. Cuando los jóvenes no responden, el docente procede a retirar los aparatos de los estudiantes que los están utilizando. La otra respuesta docente frente a este uso de TICs, la constituye el hecho ya señalado de hacer pasar al frente al pizarrón al estudiante que no está prestando atención.
- La "intermitencia de la atención" en clase del estudiante, entre prestar atención a la clase del profesor, y por otro, el uso del celular y la netbook junto a la interacción entre pares vinculadas a la "joda" y el "chiste". Incluso muchos jóvenes refieren que cuando la clase les resulta aburrida pueden realizar prácticas culturales, como por ejemplo el dibujo. Es recurrente la afirmación: "me pongo a dibujar".
- El uso, aceptado por las escuelas y los docentes, de las netbooks y los celulares en la misma aula, en el momento de los recreos. En el primer caso para conectarse a facebbok, practicar algunos juegos y escuchar música; y en el segundo, para escuchar música en pequeños grupos. No obstante ello, la mayoría de los jóvenes salen del aula en los recreos y allí pueden utilizar, en general, el celular para escuchar música y/o juntarse en grupos de pares.

Es de destacar que muchos jóvenes mantienen la oposición entre desempeño escolar y uso de TICS en el aula, para explicar el fracaso escolar. Se trata de afirmaciones del tipo: "los que escuchan música y utilizan netbook son los que van a repetir o se llevan materias"

Recapitulación y discusión

A partir de nuestros resultados, queremos proponer tres discusiones, que creemos necesario profundizar:

La masificación que comporta para los jóvenes el consumo de culturas juveniles en el ingreso a la Escuela Media no permite visualizar y podría encubrir las relaciones de violencia interpersonal y desigualdad entre ellos mismos, así como sus posiciones de productores culturales, en el contexto de la socialización escolar.

Las necesidades de constituir una identidad social y personal en los jóvenes se ejerce en el grupo de pares del aula mediante la violencia de diferentes variables (género, etnia, características personales, pertenencia territorial, entre otras), en contraposición de un agrupamiento juvenil en torno a consumos de medios y contenidos de subculturas juveniles.

Dicha socialización se transforma en una tensión entre, por un lado, un proceso de masificación, ejercicio de la violencia y búsqueda de eliminación de las diferencias; y por otro, un proceso de diferenciación, personalización y construcción de una posición de productores culturales.

Cabe preguntarnos, siguiendo algunos conceptos de Guy Debord de *La Sociedad del Espectáculo* (citado por Crary, 2008: 78-79), ¿qué está significando en términos de subjetivación para los jóvenes la masificación y "la sociedad del espectáculo" en torno del consumo medios y uso de TICs?, ¿Se trata de una alienación en "imaginarios visuales" determinados o el espectáculo es una "tecnología de la separación", una "estrategia del aislamiento" de los sujetos?[15]. Dicho de otro modo, ¿se trata de un "control visual de la atención" a través de "contenidos visuales específicos de las pantallas" o de "individualización"´, "inmovilización" y "separación" de los sujetos, como "formas de poder no impositivas"?

Si nos adentramos en esta segunda alternativa, el trabajo de visibilización en el aula de la diferentes formas en que opera la violencia mencionada al principio de este apartado, entre los mismos jóvenes, tiene que partir de una discusión con los ellos mismos sobre su estatuto de "sujetos culturales" que mediante la masificación del consumo de medios, procuran "hacer a un lado", encubrir las diferencias, así como las desigualdades y relaciones de poder que se establecen entre dichas diferencias.

En contraposición a esta idea de alienación de los jóvenes en un poder de las imágenes, Buckingham (2003) argumenta que no es posible hablar de "consumidores culturales", sin sostener al mismo tiempo que los sujetos pueden adoptar una posición de "productores culturales". El problema para este autor es que los jóvenes en tanto "productores culturales" se encuentran escasamente legitimados en la escuela; si bien se puede constituir en una demanda de los mismos jóvenes y algo promovido por algunos profesores. Las exigencias y demandas de la cultura escolar colocan a las culturas y prácticas culturales juveniles en oposición de sentido con el aprendizaje, y se produce una disputa política entre ambos. Asimismo, dichas demandas y exigencias colocan a los jóvenes en una posición de pasividad. Hemos presentado en nuestro estudio evidencias que, bajo la mirada de la mayoría de los/as profesores/as, todas las culturas, el uso de las TICs y las prácticas culturales juveniles parecen ser objeto de aquello que Buckingham (2003) denomina la "sospecha modernista de la educación acerca de los medios". Allí se supone que los medios y las imágenes alienan a los/as jóvenes y los aleja de la posibilidad del conocimiento, la reflexión y el aprendizaje. Siguiendo a Ranciere (2008) el problema en estos supuestos es que para este espectador "mirar es lo contrario de conocer" y además, "ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y de poder actuar". Es la idea de una verdad del conocimiento a la que se debería acceder, la que estaría por fuera de las imágenes de las culturas que consumen y producen los jóvenes mismos. Dubet & Martuccelli (1999, 441 y 448), desde el campo de la sociología de la educación, lo dicen de otro modo: "la escuela traza fronteras a los consumos culturales juveniles" y "la distancia entre la cultura de masas y la cultura escolar instala a los alumnos en dos mundos sin contactos, sin relaciones"; paradójicamente en una sociedad donde los modos de consumo cultural tienden a mezclarse y las identidades a hibridizarse.

[15] Es importante destacar que aquí Crary recupera la idea de Max Weber del "aislamiento interno del invividuo" en tanto "fundamento de la modernidad capitalista"

En el ingreso a la escuela media, existe para los jóvenes una marcada disociación en el aula, entre por un lado, las relaciones entre pares y consumo de culturas juveniles, y por otro la cultura escolar y el proceso de aprendizaje.

Por un lado, los docentes demandan aprendizaje de textos curriculares según el formato de la Escuela Media; y por otro, los jóvenes, para aprender, demandan reconocimiento de su posición real de conocimientos según lo adquirido en la Escuela Primaria, y de su lugar identitario en un proceso de ingreso en las culturas de masas, así como en los problemas que comporta las nuevas sociabilidades juveniles que se conforman en el aula. El principal problema allí sería cómo el docente puede, al mismo tiempo, reconocer el mundo cultural de los jóvenes y habilitar condiciones de aprendizaje en un contexto nuevo para los jóvenes.

De nuestro análisis de las perspectivas docentes, surge que aquí se presentarían dos problemas fundamentales que estarían obstaculizando la visibilización de las culturas juveniles, muy vinculados entre sí. Por un lado, aún cuando se reconocen las prácticas y culturas juveniles en la relación pedagógica y en la escuela en general, los/as docentes establecen una oposición dilemática entre éstas y el aprendizaje escolar, que torna negativas, abstrae y coloca la presencia real de dichas prácticas y culturas juveniles en una relación de exterioridad con dicho aprendizaje. El segundo problema, sería que al colocar éstas en una relación de exterioridad, ellas no terminan de constituir un "no saber", un obstáculo, en la práctica pedagógica misma. El principal indicador de ello, es que pocos docentes manifiestan alguna inquietud e interés por conocer el mundo cultural del que participan sus estudiantes, y que la mayoría no les preguntan para "re-conocerlos", sin la performatividad que le impone a los jóvenes el formato escolar.

Podríamos argumentar aquí que el problema de la autoridad del docente se juega en dos movimientos. Por un lado, en términos de un reconocimiento y delimitación de mundos culturales diferentes en el aula, sin que ello signifique en sí mismo un ejercicio de poder que jerarquice un mundo cultural sobre otro. Si dicho reconocimiento no se produce y dichas jerarquías se hacen evidentes, la violencia se hace presente como mecanismo de poder de disputa de sentido, pero también como una lucha ética en terminos de búsqueda de reconocimiento de los mundos culturales que están presentes en la escuela; dejando una pregunta abierta al otro en términos intersubjetivos, sobre la visibilización de la propia realidad cultural de cada uno de los actores institucionales en la escuela. Pero esto aún no alcanza. Es necesario un segundo movimiento: que a partir de esa acción de reconocimiento del docente, éste pueda crear condiciones de aprendizaje y transmisión; las que procuren incorporar los mundos culturales juveniles, aunque siempre se mantengan en tensión por la disputa de sentido con la propuesta pedagógica escolar.

La problemática de atención/desatención de los jóvenes en el proceso de aprendizaje en el aula, está vinculada con el proceso de transmisión que se produce entre docentes y estudiantes en el ingreso a la Escuela Media .

Tanto los jóvenes como los docentes estudiados demandan que los primeros aprendan. Hemos discutido en nuestros hallazgos que los jóvenes les reclaman a sus profesores un reconocimiento de sus identidades culturales como condición del aprendizaje escolar en el aula. No rechazan, ni estarían "desinteresados" porque estos adultos les enseñen conocimientos, sino que cuestionan las condiciones de transmisión supuestas que busca imponer el docente. Muchos estudios ya han señalado que tradicionalmente las prácticas de enseñanza de la escuela responden a una "transmisión secuencial de la información", la que configura alumnos que deberían incorporar el conocimiento por "procedimientos pautados y sucesivos" según una lógica racional (Plaza Schaefer, 2012).

La problemática de la atención/desatención en el aula no puede desvincularse, de la presencia efectiva allí mismo de los repertorios culturales, las diversas formas en que los jóvenes consumen/producen imágenes y los conocimientos disponibles que adquirieron en su escolaridad primaria. Todo esto cuestiona esa "transmisión secuencial de información" y configura diferentes temporalidades que los docentes tendrían dificulatades de reconocer para incorporarlas de algún modo al proceso de transmisión para el proceso de aprendizaje. Se trata del no reconocimiento de varios elementos: las identidades culturales juveniles como parte de los sujetos de educación y la "alfabetización digital que cuestiona la cultura letrada escolar, pero que la incorpora de otro modo: se lee la palabra en la imagen (Kress, 2005: 29); los conocimientos reales adquiridos en la escolaridad primaria; las categorías meritocráticas, como la de "burro", que reproducen e interiorizan en los jóvenes el fracaso y la repitencia escolar.

Y también se trata de uno de los principales problemas en la transmisión: una tensión permanente que enfrenta el docente entre tener que responder a las demandas personalizadas de aprendizaje de los jóvenes, y por otro, optar entre continuar reproduciendo un conocimiento impersonal para todos, o crear condiciones para recuperar de algún modo condiciones de aprendizaje colectivo. Donde, al mismo tiempo, cada joven pueda sentirse interpelado personalmente.

La problemática de la transmisión está caracterizada por una interpelación de la "cultura de la imagen" a las "gramáticas" y "formas escolares". Y, uno de los principales desafíos allí, es abordar la pérdida de "cultura común" que ha sufrido la cultura letrada en el horizante humanista frente a los cambios en la cultura de la imagen y el lugar de la misma en la alfabetización ¿Qué es lo que podemos caracterizar hoy como cultura común entre jóvenes y adultos en la escuela? (Dussel, 2009)

Pensamos que una política en la escuela que se interese por buscar una vinculación del aprendizaje escolar con las culturas y consumo/producción de imágenes juveniles, podría profundizar en una serie de dimensiones:

- La capacidad de la dimensión institucional de las escuelas para problematizar su propio ámbito como territorio simbólico de disputa de sentido en el proceso de transmisión en el aula, donde confluyen el dictado curricular del docente, y el uso de TICs, las culturas y prácticas culturales juveniles.

- Las posibilidades de reconocimiento de los mundos culturales diferentes que intervienen en la relación pedagógica.
- Las posibilidades de cada docente en particular de establecer mediaciones entre los contenidos curriculares, y por otro lado lado, la sociabilidades juveniles y el uso de TICs en el aula.
- Las posibilidades de los jóvenes de ponerse en transmisión y de qué modos con las propuestas de sus profesores.

Bibliografía

Buckingham, D. (2003) "La educación en medios de comunicación y el fin de consumidor crítico". En Monografías virtuales Nº1, junio-julio, en www.oei.es.

----------(2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Manantial, 2008.

Crary, J. (2008) *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna.* Madrid: Akal.

Dubet, F & Martuccelli, D. (1999) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dussel, I. (2009) "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos". Nómadas Nº30. Universidad Central-Colombia, pags. 180-193.

Garcia Canclini, N. (1991) "El consumo sirve para pensar". En Dia-logos de la comunicación, Nº30. Lima: FELAFACS.

----------(1999) "El consumo cultural: una propuesta teórica". EnSunkel, G (Coord.) El consumo cultural en América Latina. Bogotá: Covenio Andrés Bello.

Kaplan, C. & Llomovatte, S. (2005) "Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En Kaplan, C. & Llomovatte, S. (Coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Kress, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Enseñanza Abierta de Andalucía y Ediciones Aljibe.

Martín Barbero, J. (1998) "Experiencia audiovisual y desorden cultural". En Martín Barbero, J. & López de la Roche F. (Eds) Cultura, medios y sociedad. Bogotá: Ces/Universidad Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación-Presidencia de la Nación/Conectar Igualdad (2012) *Consumos culturales digitales: jóvenes de 13 a 18 años*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Plaza Schaefer, V. (2012) "TIC, escuelas y jóvenes. La producción de medios de comunicación en los procesos educativos". En Villa, A., Infantino, J. & Castro, G. (Comps.) *Culturas juveniles. Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas.* Compilador en coautoría. Buenos Aires: NOVEDUC-ReIJA.

Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Villa, Alejandro (2012) "Las concepciones y los problemas de la transmisión generacional en la transición de la Escuela Primaria a la Media", en Actas de VII Jornadas de Sociología de la UNLP "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales", UNLP, La Plata, 5-7 de diciembre de 2012. En http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas

----------(2009) "Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales en el campo de la educación", en Villa, A. (Comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

----------(2014) "Culturas juveniles, transmisión y relación pedagógica en el ingreso a la Escuela Media: procesos entra la socialización y la subjetivación". Revista Proyecto, CESBA, en prensa.

Villa, A., Infantino, J. & Castro, G. "Introducción" (2012). En Villa, A., Infantino, J. & Castro, G. (Comps.), Ob. Cit.2



Trayectorias escolares y permanencia en la universidad: aproximaciones desde un Taller de Comprensión y Producción de Textos

WINGEYER, Hugo Roberto
hugowingeyer@hotmail.com

GUSBERTI, Jimena Verónica
biblioparlante@gmail.com

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional del Nordeste
Resistencia (Chaco)

Resumen

El objetivo de nuestro trabajo es dar cuenta de las dificultades frecuentes en la adquisición de los modos disciplinares de expresión oral y escrita de los ingresantes a las Licenciaturas y Profesorados de las Facultad de Humanidades de la UNNE, desde el Taller de Comprensión y Producción de Textos, asignatura dictada por el Departamento de Letras, a partir de muestras tomadas durante la participación en clase de los cursantes inscriptos en 2014.

Tal materia, común a los estudiantes de primer año de ocho de las doce carreras del campus Resistencia, y por lo mismo, materia en la que se depositan múltiples expectativas por parte de colegas, autoridades y alumnado, se constituye en "umbral" entre las trayectorias escolares primaria y secundaria y la alfabetización académica, muchas veces, colaborando -o no- en la permanencia de los jóvenes ingresantes en la universidad. Así, como lo expresamos en nuestro programa de cátedra, entre dichas expectativas figuran aportes diversos y complejos: desde el punto de vista del perfil del futuro profesional en Letras, se pretende una función introductoria al campo del saber de las materias del área semiolingüística, pero, por otra parte, debido a su ubicación en primer año recupera saberes y colabora, con función remedial**,** en el afianzamiento del estudiante como usuario de su propia lengua, a través de prácticas intensivas y reflexiones metalingüísticas asociadas; finalmente, se espera lo integre a esta particular comunidad discursiva, por lo que cumple también con una función instrumental.

Si decimos con Ana María Camblong en su *Alfabetización semiótica en las fronteras* (2012:59) que, la tan expandida definición "la lengua es un instrumento de comunicación" supone, al menos, concebir el lenguaje como instrumento, que lo manejamos "desde fuera", que operamos con él desde un sujeto *a priori*, lo que implica excluir al lenguaje de la instauración y constitución misma

de la conciencia semiótica, decimos que a esta asignatura puede caberle la noción de "umbral semiótico", la que, creemos, sería adecuada para aproximarnos a los desafíos de la inclusión educativa desde una perspectiva más integral que admita la diversidad en un grupo de jóvenes y adultos jóvenes –en términos de la ONU- numeroso y heterogéneo, con diferencias significativas en cuanto a bagaje académico, experiencia laboral y situación socio-económica, tal como puede esperarse en un primer nivel de estudios de cualquier carrera de grado de nuestras universidades públicas y estatales.

Palabras clave: expresión oral y escrita; umbral; jóvenes ingresantes universitarios.

PONENCIA

En este trabajo intentaremos dar cuenta de las dificultades frecuentes en la adquisición de los modos disciplinares de expresión oral y escrita de los ingresantes a las Licenciaturas y Profesorados de las Facultad de Humanidades de la UNNE, desde el Taller de Comprensión y Producción de Textos, asignatura dictada por el Departamento de Letras, a partir de muestras tomadas durante la participación en clase de los cursantes inscriptos en 2014.

Tal materia, común a los estudiantes de primer año de ocho de las doce carreras del campus Resistencia, y por lo mismo, materia en la que se depositan múltiples expectativas por parte de colegas, autoridades y alumnado, se constituye en "umbral" entre las trayectorias escolares primaria y secundaria y la alfabetización académica, muchas veces, colaborando -o no- en la permanencia de los jóvenes ingresantes en la universidad.

Conscientes de la transversalidad de los contenidos que abordamos, y de la creciente preocupación de la comunidad universitaria por el pronto desgranamiento en el primer año de estudio, iniciamos el registro de las expectativas enunciadas en algunos de los Programas de Cátedra de aquellas materias que comparten con la nuestra una función introductoria a los propios campos disciplinares, fundamentalmente, criterios de evaluación de los desempeños y contenidos relacionados con la expresión oral y la escritura.

Así, hallamos entre los *Criterios de evaluación*: "Capacidad de expresar sus posiciones por escrito y oralmente, en forma clara, coherente y fundada" (Introducción a la Historia); "correcta expresión oral y escrita" o "claridad y fundamentación de las ideas enunciadas"(Introducción a la Geografía); entre las recomendaciones de los profesores de *Trabajos prácticos*: "El trabajo final es una monografía: debe ser leída de continuo y tener conexión entre sus párrafos y sus títulos", o bien "la totalidad de los integrantes del grupo responden las consignas de la guía y deben estar en condiciones de exponerla de manera integral" (Introducción a las Ciencias Sociales)

Aquellas carreras que en sus planes de estudio no incluyen un Taller de Comprensión y Producción de Textos, sostienen, por ejemplo, *Contenidos procedimentales* como: "Que los y las estudiantes puedan: ejercitar dinámicas de argumentación, debate y cuestionamiento sobre perspectivas propias y ajenas; expresarse con precisión tanto en forma escrita como oral; iniciarse en el manejo de técnicas de trabajo intelectual", y ya entre sus *Criterios de evaluación*: "expresión oral y escrita mediante un uso adecuado de los conceptos abordados y sus relaciones; capacidad de reflexionar, argumentar y contraargumentar; creatividad, actitud crítica y autonomía en la producción de los trabajos solicitados" (Introducción a la problemática filosófica); o bien, entre sus *Objetivos generales*: "desarrollar capacidades para conocer y elaborar un diseño simple de inicio en la investigación, aplicando algunas estrategias, como ser seleccionar datos, obtener y producir información relevante", como criterio de evaluación: "capacidad para elaborar informes escritos y comunicaciones orales; apropiación del lenguaje técnico; pertinencia en las relaciones e integración con los contenidos de las materias de primer año" (Taller de investigación, integración y práctica I, Educación Inicial)

Los enunciados evidencian las valoraciones docentes por determinados desempeños lingüísticos que no sólo se encuentran en el nivel superficial de un texto, como la ortografía o la morfosintaxis (se habla de "corrección" en términos normativos tradicionales), sino que atañen a la organización discursiva y su circulación dentro del ámbito académico (se mencionan reiteradamente "pertinencia", "relevancia", "claridad") además de tipos textuales asociados con procesos de producción en investigación como "informe" o "monografía", no siempre definidos, aunque sí complejos.

Quizá en la enunciación de estos Objetivos, Contenidos y Criterios de evaluación apuntamos más a los resultados de supuestas "buenas prácticas" en la trayectoria educativa del joven ingresante que a lo que al respecto pudiésemos aportar desde el cursado promedio de cualquier materia introductoria.

Sin dudas, estamos en un "el punto de crisis de este encuentro-desencontrado" (lo que la academia espera, lo que el estudiante trae consigo) rasgo que configura lo que denominamos "umbral":

> El umbral es un tiempo-espacio de pasaje. Un cronotopo de crisis en el que el actor semiótico enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular. (Camblong, 2012: 97)

Como dijimos, este "cronotopo" implica "tránsito" y también "frontera", en los términos que Camblong (2012) retoma el concepto de semiosfera de Lotman en su *Alfabetización semiótica en las fronteras*, Tomo I:

> **La frontera** "se constituye en límite, una discontinuidad en el continuo, un deslinde que determina la diferencia, determinantes diferenciales, pero a la vez siempre **disponible para el corrimiento**, el replanteo y la fusión. Las fronteras no se conciben como límites absolutos, sino como marcas factibles de remarcado o borramiento, espacios de tránsito con posibilidad de mezclas, de movimientos, contraste y cambio. (…) **Las fronteras no son muros**[1] **construidos de una vez y para siempre**, ni trazos definitivos y absolutos, sino presencias semióticas históricas sujetas a cambios y transformaciones, como la vida misma." (32-33)

Cuando pensamos en jóvenes ingresantes en educación superior, ¿pensamos en *actores semióticos diversos*, en *fronteras que no son muros*, en *disponibilidad para el corrimiento*?

<u>De jóvenes estudiantes y umbrales</u>

Seguimos con esta autora quien, en su aproximación a los diversos niños que transitan la alfabetización inicial, nos dice:

> "El umbral resulta evidente en el caso de niños/as que comprenden y hablan otra/s lengua/s o bien niños/as sesquilingües, sin embargo también afecta de manera notable a niños/as mestizo/as-criollo/as o habitantes de zonas rurales o suburbanas cuyas matrices dialógicas familiares no responden a las expectativas de la cultura escolar. Se trata de un tránsito de dificultosos avatares… (…) Los procesos de umbral exhiben grados en intensidades de variaciones constantes en los aprendizajes y en la estabilidad de los hábitos semióticos." (Camblong, 2012:94)

Ahora bien, en lo que respecta a nuestros jóvenes ingresantes -en su carácter de estudiantes "en tránsito"- conviene tener en cuenta que, tanto en sus trayectorias escolares como en la materia universitaria de donde se ha tomado la muestra que aquí expondremos, se han aproximado a la lengua oral y escrita desde el método comunicativo, que es el modo de aproximación que la "cultura escolar" aún admite y propone. Por eso, las dificultades en la expresión oral y en la expresión escrita consideradas en estas observaciones, se revisarán desde los parámetros de tal enfoque –el que, desde luego, ponemos en discusión, aunque no podemos desconocer-

Precisando, de acuerdo con Cassany (2005:7), la producción de discursos escritos constituye una práctica compleja, puesto que "aprender a escribir requiere una instrucción formal que dura muchos años, que quizás no termina nunca", a diferencia de la adquisición oral de una lengua, que se lleva a cabo de manera natural y espontánea. El proceso de escritura comprende un empleo distinto del lenguaje en relación con las experiencias previas de oralidad. Es en este sentido que Reyes (2009:11) explica que "aprender a escribir es, sobre todo, aprender a reflexionar sobre el lenguaje",

[1] El subrayado es nuestro

en cuanto que implica "examinar la realidad y examinar, simultáneamente, cómo la simbolizamos con palabras y cómo transmitimos sus contenidos". En definitiva, la adquisición del código escrito involucra más que el aprendizaje de la correspondencia entre sonidos y grafías; por el contrario, consiste en "aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral" (Cassany, 1995:27).

Los ejemplos que siguen, son respuestas dadas por nuestros alumnos en ejercicios de comprensión lectora en los que se detectaron diferentes fenómenos.
Como para dar cuenta de la variedad de población, recurrimos, a la sistematización de muestras de lengua escrita, a partir de la tipificación propuesta por Camblong (2012:94), así, el estudiante:

> A- "Comprende y habla la lengua oficial pero sus hábitos mestizo-criollos rurales o de fronteras no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado".

Nuestros ejemplos:

(1) Con lo que respecta a la iniciación sexual en Nuestro pais si hubo cambio notoria, sobre todo en esta sociedad, llena de tecnología ect. Los chicos de esta generacíon son muchos mas avanzado con el tema de las relaciones sexuales, sus edad es a partir de los 14 años en adelante, tal vez no prestan atención cuidadosa con lo que respecta esto (embarazo, enfermedades, infecciones).

En este primer ejemplo se responde a la pregunta de si hubo cambios en la edad de iniciación sexual en los últimos tiempos.

(2) Hay diferentes motivos por lo que se consume. Los motivos que conozco son: anciedad: depreción, llamar la atención y enfermedad. Con respecto al motivo de llamar la atención, se relaciona más a los jóvenes en etapa de pubertad por el solo hecho de ser más vulnerables al consumo de drogas. El motivo de depreción. Tambien es mas comun en los jóvenes, ya sea por falta de atención o sentimientos que los decaen.

En este segundo ejemplo se opina sobre los motivos por los que se consumen drogas.

(3) El tema de la droga se asocia exclusivamente con los jóvenes por que son facil de engañar. La juventud hoy en dia es mas liberal y por curiosidad. Es más comun el consumo y es como una especie de contagio.

En este tercer ejemplo se respondía a la pregunta de por qué el consumo de drogas suele asociarse exclusivamente a los jóvenes.

B- "Comprende y habla otras lenguas distintas de la oficial"

En este apartado se incluye a dos grupos minoritarios de alumnos, estudiantes extranjeros de intercambio e integrantes de la comunidad quom, con diferente conocimiento de la lengua española. Así, nuestros ejemplos para **"extranjeros"**:

(4) Por que son los jóvenes que la consumen como ya escrito, consumir la droga es "en moda". El número de la gente que la consume crece entre los jóvenes porque unos siguen sus amigos. Es sobre una asimilación con otros.

En este cuarto ejemplo se vuelve a la pregunta de por qué el consumo de drogas suele asociarse exclusivamente a los jóvenes.

(5) No me gusta la manera que me dejas hablando sola en whatsapp. Eso siempre es algo que puede dejarme enojada. Comprendo que no te gusta whatsappear, pero ¿por qué no intentas sólo un poco más? Sabes que estoy lejos y ahora, esa es la mejor manera que tenemos para comunicarnos.

En este quinto ejemplo se completa la siguiente idea: "No me gusta que..."

Un integrante de la comunidad quom:

(6) En mi opinión ha cambiado bastante en nuestro pais la iniciación sexual, comparando a las cosas que nos cantaban nuestros padres, a como eran sus relaciones y hasta que punto llegaban. Hoy en día la juventud anda demasiado acelerada, como queriendo estar a la "moda" o quedar bien con todos sus amigos, provocando que mas de un adolescente se convierta en padre sin haber llegado a la adultez

En este sexto ejemplo se vuelve sobre los cambios en la edad de iniciación sexual.

Sin pretender ninguna exhaustividad, el común análisis de los ejemplos de nuestro corpus, vuelve la mirada sobre la perspectiva predominante, la única "disponible", ya que es desde donde se aproxima a tal realidad la academia: el enfoque comunicativo. Acorde con lo que se viene explicando, se trataría, sin más, de seis ejemplos de textos "deficientes" en los que se detectan, en mayor o

menor medida: "inconsistencia", "falta", "problema", "deterioro" de los aspectos que este modelo asume como únicos: los que referencian la proximidad o alejamiento de la norma culta o de prestigio, definida por prácticas fijadas en el tiempo desde lugares de poder, pautas de adecuación, coherencia, cohesión, corrección gramatical y de variación o estilo (Cassany 1995, 2005), en un estándar refractario a usos lingüísticos propios de minorías o de grupos sociales cuya experiencia del lenguaje en uso -entendida la experiencia como el sitio de los aprendizajes primarios que nos permiten "comprender la amalgama semiótica del cuerpo, hábitos, memoria y pensamiento, base fundante de los aprendizajes" (Camblong, 2012:10)- no evidencie trayectorias más afines con las de la clase media, urbana.

A modo de Conclusión

Tal como lo expresamos en el programa de cátedra, entre las expectativas desde y sobre nuestro Taller de Comprensión y Producción de Textos, aparecen desafíos diversos y complejos: desde el punto de vista del perfil del futuro profesional en Letras, se pretende una función introductoria al campo del saber de las materias del área semiolingüística, pero, por otra parte, debido a su ubicación en primer año de múltiples carreras, recupera saberes y colabora, con función remedial**,** en el afianzamiento del ingresante como "usuario" de su propia lengua, a través de prácticas intensivas y reflexiones metalingüísticas asociadas; también se espera que el Taller integre al joven en esta particular comunidad discursiva, por lo que cumple finalmente con una función instrumental.

Si, como ya dijimos, *las fronteras* se vuelven *muros* para algunos jóvenes, ¿qué podemos hacer? ¿cómo acompañar esta transposición desde la academia?

En principio, nuestra propuesta insta la revisión de la tan expandida definición "la lengua es un instrumento de comunicación" la que supone, al menos, concebir el lenguaje como instrumento, es decir, que lo manejamos "desde fuera", que operamos con él desde un sujeto *a priori*, lo que implica excluir al lenguaje de la instauración y constitución misma de la conciencia semiótica (Camblong 2012:59); decimos, además, que a esta asignatura puede caberle la noción de "umbral semiótico", y, por ende, se constituye en "cronotopo obligado" para aproximarnos a los desafíos de la inclusión educativa desde una perspectiva más integral, que admita la diversidad de un grupo de jóvenes numeroso y heterogéneo, con diferencias significativas en cuanto a bagaje académico, experiencia laboral y situación socio-económica, tal como puede esperarse en un primer nivel de estudios de cualquier carrera de grado de nuestras universidades públicas y estatales; finalmente, desde la consideración de estos elementos, será indispensable la superación de las aproximaciones *lingüisticistas* del enfoque comunicativo –que adoptan actualmente, con matices en su rigidez, las propuestas para primer año de estudios- discusión institucional que incluiría a todas las asignaturas "de tránsito" y que, como tal, aún no se ha dado.

Bibliografía

CAMBLONG, A.M. y FERNANDEZ, F. (2012): *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas. Editorial universitaria.

CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, Arco Libros, S.L.

----- (1995) "El código escrito", "Cómo se adquiere el código escrito" y "Leer como un escritor". En: *Describir el escribir.* Barcelona, Paidós.

RAITER, A. (1995): *Lenguaje en uso: enfoque sociolingüístico*. Buenos Aires, A-Z editora.

REYES, G. (2009): *Cómo escribir en español.* Madrid, Arco Libros, S.L.